

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

**O MOVIMENTO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO
DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Maristela Rossato

Brasília, 2009

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

**O MOVIMENTO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO
DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Maristela Rossato

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Brasília, dezembro de 2009.

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

TESE DE DOUTORADO

O MOVIMENTO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Albertina Mitjáns Martínez

Banca: Prof^a. Dra. Mercedes Villa Cupolillo (UEZO/FAP, RJ)
Prof. Dr. Maurício da Silva Neubern (IP/UnB, DF)
Prof^a. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB, DF)
Prof^a. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (FE/UnB, DF)
Suplente: Prof^a. Dra. Maria Eleusa Montenegro (UniCEUB, DF)

AGRADECIMENTOS

Aos alunos e respectivos familiares que participaram da pesquisa, tornando-a possível.

Aos gestores, professores e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada, que me acolheram e colocaram-se a serviço das necessidades que emergiram no transcorrer da pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação da UnB, que sempre prestaram apoio para que todas as etapas do Doutorado pudessem ser cumpridas.

Aos colegas do grupo de orientação – Alice, Ana Luisa, Armando, Carolina, Fernanda, Geandra, Luciana, Maria Eleusa, que tornaram nossas discussões momentos de muita aprendizagem, confrontos e esperança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, com quem tive o prazer de dialogar durante esses quatro anos, bem como aos membros da Banca de Qualificação, pelas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

Um agradecimento muito especial à Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjáns Martínez, a quem dedico meu maior carinho e reconhecimento, pela forma cuidadosa e profissional com que conduziu os diálogos e orientações acadêmicas, sem a pretensão de me ensinar como fazer, possibilitando-me, com isso, aprender muito e, principalmente, desenvolver autoria de pensamento. Suas orientações produziram sentidos subjetivos que mobilizaram minhas qualidades de *sujeito* para níveis ainda mais complexos; verdadeiras lições de vida.

Aos familiares que, especialmente nesse último ano, compreenderam a minha ausência em momentos importantes; apoiaram e incentivaram para que pudéssemos chegar ao final dessa pesquisa.

À Maria Luiza, uma vida que chegou quando eu já pensava haver me tornado senhora da minha vida, de meu tempo, do meu saber, e mudou tudo para melhor. Minha produção mais encantadora.

Ao Luiz Roberto, que de forma incansável esteve comigo em todos os momentos dessa trajetória, possibilitando que chegássemos juntos ao final desta pesquisa de doutorado; durante esses quatro anos, moveu todos os esforços necessários para concretizar o firme propósito de vida em comunhão que assumimos juntos: *fazer o outro feliz!* Meu companheiro, meu amigo, meu amor.

Sem falsa modéstia e sem medo de um ato egoísta, agradeço também a mim mesma, por ter enfrentado todas as dificuldades que emergiram ao longo desses quatro anos, tendo ressurgido de cada uma delas.

À Força Superior que me amparou em todos os momentos, a quem chamo de Deus.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer (*in memórian*), que por primeiro chamou-me a viver o verdadeiro sentido do mundo acadêmico, que me ensinou que a teoria caminha junto com as pessoas, as quais, juntas, num ato de beleza, possibilitam a construção de um mundo mais compreensível e acessível a todos. Saudades!

EPÍGRAFE

“Os problemas humanos não são resolvidos, mas aparecem novas produções perante as quais mudam o seu sentido subjetivo”.

Fernando González Rey

RESUMO

O tema desta pesquisa envolve a superação das dificuldades de aprendizagem escolar na dinâmica da subjetividade. Fundamentados na Teoria da Subjetividade de González Rey, que buscou na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Complexidade elementos para a compreensão do funcionamento da subjetividade como sistema, partimos do pressuposto de que o movimento da subjetividade é contínuo. O objetivo central da pesquisa foi compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Realizamos a pesquisa empírica orientados pelos princípios da Epistemologia Qualitativa, que pressupõem a produção do conhecimento por meio da análise construtivo-interpretativa. Nos três casos analisados, identificamos o movimento contínuo da subjetividade, mas registramos a superação das dificuldades de aprendizagem somente nos dois casos em que as mudanças subjetivas adquiriram certa estabilidade, originando outras mudanças e gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva, o que qualificamos como desenvolvimento da subjetividade. A análise desses casos permitiu fundamentar a tese de que a *superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade*. Com base nas informações produzidas, realizamos, também, uma produção teórica acerca das dificuldades de aprendizagem escolar compreendidas a partir da organização subjetiva dos alunos, destacando: as dificuldades de aprendizagem escolar geradas pela negação do sujeito do aprender, as dificuldades de aprendizagem escolar geradas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam tal aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem escolar geradas pela existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. Produzimos, ainda, reflexões teóricas sobre o desenvolvimento da subjetividade articuladas em torno da constituição do sujeito no confronto com o outro e em torno da mudança na personalidade gerada pelas reconfigurações subjetivas e produção de novos sentidos subjetivos. Por fim, destacamos que as análises realizadas no decorrer da pesquisa permitiram-nos evidenciar que, de fato, o que promove o desenvolvimento da subjetividade são os novos sentidos subjetivos produzidos a partir de inúmeras ações e relações do sujeito.

ABSTRACT

This research focuses the overcoming of school learning difficulties in the subjectivity dynamics. Based on the Subjectivity Theory developed by González Rey who defined elements for understanding the systemic functioning of subjectivity based on the Historical-Cultural Theory and the Complexity Theory we assumed that the mobility of the subjectivity is a continuous process. The main objective of this research was to understand how the mobility of subjectivity takes place in the processes of overcoming school learning difficulties. We conducted this empirical research guided by the Qualitative Epistemology that assumes knowledge production through a constructive-interpretative analysis methodology. In all three cases analyzed we identified the continuous mobility movement of subjectivity, but only in two of them we could identify subjective changes that have gained some stability, leading to other changes, generated new levels of qualitative subjective organization, which qualify as subjectivity development, we recorded that school learning difficulties were surpassed. The analysis of these cases allowed us to argue the thesis that *the surpassing of school learning difficulties requires the subjectivity development*. Based on the information collected we also produced a theoretical discussion on the problems of school education understood from the subjective organization of students highlighting the school learning difficulties generated by negating the subject of learning, school learning difficulties created by the absence of conditions favoring the production of subjective senses that promote school learning and school learning difficulties generated by the existence of subjective configurations generating damage that would compromise the production of subjective senses in favor of the school learning. We also produced theoretical reflections on the development of subjectivity articulated within the constitution of the subject in the confrontation with the other and within the personality change generated by the subjective reconfigurations and by the production of new subjective senses. Finally, we note that the analysis carried out during the research allowed us to demonstrate that, in fact, what promotes the development of subjectivity is the new subjective senses produced in the numerous actions and relations of the subject.

RESUMÉ

Le thème de cette recherche consiste à surmonter des difficultés d'apprentissage scolaire de la dynamique de la subjectivité. Nous supposons que le mouvement de la subjectivité est continue, basée sur la théorie de la subjectivité Rey Gonzalez qui a demandé l'historique et culturelle Theory and Complexity Theory éléments pour comprendre les rouages de la subjectivité comme un système. L'objectif principal de cette recherche était de comprendre comment le mouvement de la subjectivité dans le processus de surmonter les difficultés d'apprentissage scolaire. Nous avons mené une recherche empirique guidé par les principes de l'épistémologie qualitative supposer que la production de connaissances grâce à une analyse constructive interprétation. Dans les trois cas examinés, nous avons identifié le mouvement continu de la subjectivité, mais seulement dans deux cas, nous identifions les changements subjectifs qui ont acquis une certaine stabilité, ce qui entraîne d'autres changements, générant de nouveaux niveaux d'organisation subjective qualitatifs, qui sont qualifiées de développement de la subjectivité, nous avons enregistré la levée des obstacles d'apprentissage. L'analyse de ces cas a permis la thèse que la levée des obstacles à l'apprentissage scolaire exige le développement de la subjectivité. Sur la base des informations produites, nous avons également effectué une discussion théorique sur les problèmes de l'enseignement scolaire comprise à l'organisation subjective des étudiants, notamment: les difficultés de l'enseignement scolaire généré par la négation de l'objet de l'apprentissage, des difficultés d'apprentissage scolaire créé par l'absence de conditions favorisant la production de sens subjectif qui favorisent l'apprentissage et l'école telles des difficultés d'apprentissage générée par l'existence de configurations subjectives cause des dommages qui pourraient compromettre la production de sens au profit de l'école subjective d'apprentissage. Nous produisons toujours des réflexions théoriques sur le développement de la subjectivité énoncés dans la constitution du sujet par rapport aux autres dans et autour du changement de personnalité généré par la reconfiguration subjective et la production de nouveaux sens subjectif. Enfin, nous notons que l'analyse effectuée au cours de la recherche nous a permis de démontrer que, en fait, qui favorise le développement de la subjectivité est le sens subjectif de nouveaux produits à partir de nombreuses actions et les relations du sujet.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

- Quadro 1 Pesquisas por ano/nível de qualificação.
Quadro 2 Identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Quadro 3 Produção das hipóteses dos elementos subjetivos que poderiam contribuir para explicar as dificuldades.
- Quadro 4 Análise da configuração subjetiva da família, identificando sua organização no aluno e como participa das dificuldades de aprendizagem escolar.
- Quadro 5 Identificação dos elementos da subjetividade do professor, expressos nas relações existentes entre professor e aluno, vinculados às dificuldades de aprendizagem.
- Quadro 6 Análise de como a escola está configurada subjetivamente no aluno, identificando elementos que contribuem com as dificuldades de aprendizagem escolar.
- Quadro 7 Identificação de elementos subjetivos que indicassem o processo de superação das dificuldades de aprendizagem e mudanças subjetivas no aluno.
- Quadro 8 Análise da configuração subjetiva da família, identificando sua organização no aluno e como participou da superação das dificuldades de aprendizagem e de mudanças subjetivas no aluno.
- Quadro 9 Identificação de elementos da subjetividade do professor, expressos nas relações existentes entre professor e aluno, vinculados à superação das dificuldades de aprendizagem e de mudanças subjetivas no aluno.
- Quadro 10 Análise de como a escola está configurada subjetivamente no aluno, identificando elementos que contribuíram com a superação das dificuldades de aprendizagem escolar e com mudanças subjetivas no aluno.
- Quadro 11 A aprendizagem escolar de João em diferentes momentos da pesquisa.
- Quadro 12 Movimentos da Subjetividade identificados em João.
- Quadro 13 A aprendizagem escolar de Fernanda em diferentes momentos da pesquisa.
- Quadro 14 Movimentos da Subjetividade identificados em Fernanda.
Quadro 15 A aprendizagem escolar de Daniel em diferentes momentos da pesquisa.

Quadro 16 Movimentos da Subjetividade identificados em Daniel.

FIGURAS

Figura 1 Principal mudança reconhecida por João

Figura 2 Principal mudança reconhecida por Fernanda

Figura 3 Momentos de alegria e tristeza na escola para Daniel

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REVISÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	20
1.1 Revisão da Produção Científica I: Histórico e Produção Acadêmica Sobre as Dificuldades de Aprendizagem Escolar	21
1.2 Revisão da Produção Científica II: Crenças, Representações e Teorizações Sobre as Dificuldades de Aprendizagem Escolar	26
1.2.1 As dificuldades de aprendizagem escolar justificadas pelas condições apresentadas pelos alunos	27
1.2.2 As dificuldades de aprendizagem escolar justificadas pela formação e pela atuação do professor	43 51
1.2.3 A atuação da escola frente às dificuldades de aprendizagem escolar	
1.3 Revisão da Produção Científica III: Perspectivas na Compreensão das Dificuldades de Aprendizagem Escolar	55
2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	60
2.1 Base Teórica da Pesquisa I: A Subjetividade como Sistema Dialético e Complexo	61
2.1.1 Teorias que influenciaram a Teoria da Subjetividade	61
2.1.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey	69
2.2 Base Teórica da Pesquisa II: O Desenvolvimento da Subjetividade	84
2.2.1 A Mudança e o Desenvolvimento da Subjetividade	87
2.3 Base Teórica da Pesquisa III: Dificuldades de Aprendizagem Escolar e Subjetividade	96
2.3.1 Dificuldades de aprendizagem escolar: perspectivas de superação	96
2.3.2 A aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento integral do sujeito	102
2.2.3 A subjetividade social e o papel do outro na superação das dificuldades de aprendizagem escolar.....	110
3. BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	114
3.1 Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa I: A Epistemologia Qualitativa de González Rey	115
3.1.1 A análise construtivo-interpretativa	116

3.2 Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa II: A Metodologia da Pesquisa	118
3.2.1 A natureza e os objetivos da pesquisa	118
3.2.2 A escolha do local da pesquisa e a produção do cenário social	120
3.2.2.1 A entrada na escola: o cenário construído	122
3.2.2.2 O contato com os professores	123
3.2.2.3 A entrada nas salas de aula	123
3.2.2.4 O contato com os alunos participantes finais da pesquisa	124
3.2.2.5 O contato com as famílias	125
3.2.3 O processo de escolha dos participantes da pesquisa	125
3.2.4 A produção e a análise das informações	127
3.2.4.1 Os meios de produção da informação utilizados na pesquisa	127
3.2.4.2 A análise construtivo-interpretativa realizada na pesquisa	132
3.2.4.3 Cronograma de execução	133
4. A PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISADORA	140
4.1 A Produção Teórica da Pesquisadora I: Análise das Informações	141
4.1.1 O caso de João	142
4.1.1.1. João em situação de aprendizagem escolar.....	142
4.1.1.2 O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.....	145
4.1.2 O caso de Fernanda	155
4.1.2.1. Fernanda em situação de aprendizagem escolar	155
4.1.2.2 O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.....	157
4.1.3 O caso de Daniel	167
4.1.3.1. Daniel em situação de aprendizagem escolar	167
4.1.3.2. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar	168
4.2 A Produção Teórica da Pesquisadora II: A Produção Teórica Emergente dos Casos Analisados	175
4.2.1 Produção teórica sobre as dificuldades de aprendizagem escolar com base na compreensão da organização subjetiva dos alunos	175
4.2.2 Produção teórica sobre desenvolvimento da subjetividade com base na compreensão do processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar	180
4.2.3 A superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade: a fundamentação da tese.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICES	210
ANEXOS	240

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A relação entre a Educação e a Psicologia, de modo especial nas questões que concernem à aprendizagem, tem sido marcada por muitas interpretações que projetam no aluno toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem escolar. A pesquisa que nos propusemos a realizar é uma tentativa de fugir do *psicologismo* comum encontrar na Educação, ou seja, fugir às interpretações lineares e fundamentadas numa relação de causa e efeito, regida pelos padrões de desenvolvimento humano defendidas por algumas linhas de pensamento. A superação das dificuldades de aprendizagem, investigada e analisada no movimento da subjetividade, constitui numa produção de conhecimento que julgamos de grande relevância, por acreditarmos que a superação das dificuldades de aprendizagem escolar é possível, e implica num movimento contínuo de múltiplas ações, relações e concepções que envolvem os próprios sujeitos do aprender.

As dificuldades que envolvem a aprendizagem escolar têm acompanhado a história da educação e a elas é atribuída natureza diferenciada a cada novo espaço/tempo constituído, como demonstraram os estudos de Pato (1990), entre outros. O sujeito do aprender, posicionado num tempo em profundos movimentos, numa sociedade onde as relações estão organizando-se a partir de novas configurações parentais, de amizade e de trabalho, depara-se com valores e crenças escolares que o vêem exclusivamente como aluno, com um papel para cumprir.

Quando nos remetemos ao *aprender*, adotamos uma definição de Pozzo (2004), por expressar a compreensão presente nas escolas e que orientam a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem: aprender é *adquirir* conhecimentos, comportamentos, informações e representações. Essa definição de aprender também se aproxima da que encontramos num dicionário brasileiro de língua portuguesa: “1. *Tomar conhecimento de;* 2. *Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc.*” (HOLANDA, 2007, p. 85). Para definir a aprendizagem escolar, valemos da definição adotada por Tunes (et al., 2006), que se refere ao domínio generalizado de um sistema de conceitos científicos, aspectos que consideram medulares dos currículos escolares. Diante disso, consideramos que as dificuldades de aprendizagem

escolar são identificadas pela escola quando o aluno não consegue cumprir as exigências das características que assumem os processos de ensinar-aprender. Vale destacar, também, que, na presente pesquisa, consideramos as dificuldades de aprendizagem *não vinculadas a uma causa orgânica específica* (BRASIL, 2001). Uma discussão mais ampla e reflexiva sobre a definição de dificuldade de aprendizagem escolar será realizada nas Bases Teóricas da Pesquisa.

Partimos do pressuposto de que o sujeito está em constante movimento e que, nas dificuldades de aprendizagem escolar e nas possibilidades de superação das mesmas, estão envolvidos elementos subjetivos constituídos a partir do confronto entre diferentes *zonas da vida*. Superação significa transpor um obstáculo, ser superior, vencer, ultrapassar. Nesta pesquisa, consideramos *superação como o movimento de uma condição para outra qualitativamente superior*. Assumimos essa compreensão, pois não entramos na discussão reflexiva de como e quando a escola considera que os alunos têm ou deixam de ter as dificuldades de aprendizagem, mas nos centramos no movimento subjetivo – invisível e até *inexistente* aos olhos da escola – integrado à expressão das dificuldades de aprendizagem escolar e à sua superação.

O **problema de pesquisa** que orientou toda nossa investigação é *como a subjetividade se movimenta no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Em pesquisas anteriores (ROSSATO, 2008), evidenciamos que a superação das dificuldades de aprendizagem, embora desejada pela escola, é vista com pouca possibilidade de sucesso e, quando isso acontece, os professores e as famílias ou não conseguem explicar os caminhos percorridos pelo aluno ou não enxergam a mudança efetivada. Embora a subjetividade, desde uma perspectiva Histórico-Cultural, esteja intrinsecamente presente e relacionada com o complexo movimento de mudanças em que vivemos, ela ainda vem encontrando pouco espaço nas investigações acadêmicas e na sociedade de modo geral. A compreensão do movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem constitui o eixo central dessa pesquisa.

Diante do exposto, apresentamos a seguir argumentos teóricos, práticos e pessoais que justificam a pesquisa, na pretensão de contribuir e ampliar as discussões e compreensões que envolvem o tema. Como **justificativa teórica**, ressaltamos a necessidade de conhecimentos sobre a complexidade que envolve a aprendizagem escolar, por se tratar de um processo multifacetado, com diferentes dimensões que vão

além das características individuais do aluno. O grande desafio que se coloca é produzir maiores compreensões sobre as especificidades existentes na aprendizagem escolar, principalmente no movimento da subjetividade envolvido nos processos de superação dessas dificuldades.

A possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem não é utópica, pois já foi constatada por algumas histórias escolares relatadas por professores de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que, diante de situações novas – como a chegada de um outro professor ou a aproximação de um colega – mudaram e começaram a atender às expectativas da escola em relação à aprendizagem. Costa (1994) demonstrou que crianças *vítimas* de fracasso escolar, ao terem oportunidade de perceber seu progresso, ficaram estimuladas a continuar aprendendo. Destacou, também, que os professores não souberam a que atribuir os motivos das melhoras apresentadas pelos alunos; apenas perceberam que melhoraram. Isso demonstra que os processos de mudança ficaram meio ao acaso e não foram analisados pelos professores. Para González Rey & Mitjans Martínez (2003, p. 81), para que essa análise aconteça, o “professor deve esforçar-se para ver além das aparências dos alunos e tentar chegar até eles, no plano pessoal. Isto acontecendo, o aluno [...] tem capacidade muito rápida de recuperação”.

Lima (2002), ao investigar as condições de produção de conhecimento no contexto relacional, evidenciou:

Algo diferente acontece nas micro-relações gerando o desencadeador da aprendizagem tida como impossível. O olhar da criança que até então nada sabia, nada fazia, é modificado, e neste movimento ela se transforma; e esta transformação não fica só na sala, mas abrange também o conjunto de relações sociais, incluindo-se a sua família (LIMA, 2002, p. viii).

Essa possibilidade de mudança foi identificada também por Rossato (2001). Alunos que fizeram parte do Programa de Adequação Idade-Série¹ passaram a apresentar motivação² para frequentar a escola de forma significativa – não necessariamente para aprender. Segundo a direção da escola, essa mudança decorreu do trabalho intensivo dos professores em construir uma cultura de sucesso nesses

¹ Programa de Adequação Idade-Série desenvolvido no Paraná entre os anos de 1997 e 2000.

²O bom relacionamento com os colegas foi destacado pelos alunos como elemento motivacional, uma vez que todos que pertenciam àquele grupo estavam enfrentando os mesmos problemas.

alunos. Silva (2002), ao destacar contribuições para futuras pesquisas, enfatiza a necessidade de desenvolver estudos longitudinais com alunos que frequentaram classes de aceleração, para verificar o impacto do programa no desempenho acadêmico, a mudança de atitudes dos pais e dos professores dos alunos atendidos e os efeitos do ambiente escolar em que se encontram inseridos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na hipótese apresentada por Pinheiro (2004, p. 143), a superação é atrelada às possibilidades de que o processo de ensino-aprendizagem esteja “voltado para a singularidade dos processos de aprendizagem do aluno”. Campos (2005), ao apresentar as considerações finais de seu trabalho, levanta questionamentos:

Por que alguns alunos conseguem superar, enquanto outros não? Por que alguns que passam pelas mesmas experiências de vida, ou seja, são oriundos de famílias desestruturadas, alcoólatras, pobres, são submetidos à mesma falta de estrutura física e operacional da escola, como também submetidos aos cuidados de professores mal preparados, conseguem superar seus fracassos acadêmicos, enquanto, outros, não? E, às vezes, isto acontece em uma mesma turma. Por que? Como resposta vale pensar que os sentidos produzidos ao longo da história de vida promovem distintas configurações psicológicas únicas e individualizadas (CAMPOS, 2005, p. 104-105).

A pesquisa de Cardinali (2006) sobre as configurações subjetivas do aluno com dificuldades de aprendizagem aproxima-se de nossa intenção de pesquisa, pois considera que se a experiência escolar do aluno for “geradora de sentidos e significações que levem ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas, [...] ele terá condições de enfrentar melhor eventuais dificuldades que surgirem ao longo do processo educativo” (CARDINALI, 2006, p. 84). Além das conclusões de Cardinali (2006), os relatos dos casos de Ana e Célia, descritos por González Rey & Mitjans Martínez (2003), contribuem para a compreensão do problema. No caso de Ana, acredita-se que a relação afetiva que estabeleceu com a estagiária possibilitou que deixasse de se sentir excluída; teria havido uma “mudança do contexto social em relação a ela, o que, por sua vez, é um elemento de sentido essencial em suas mudanças posteriores” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2003, p. 74). Supõe-se que tal mudança levou Ana a posicionar-se totalmente diferente no processo ensino-aprendizagem. O caso de Célia é muito semelhante, porém a aproximação foi com uma colega da turma. Esses são apenas dois exemplos relatados, que nos possibilitam fazer algumas inferências gerais sobre a diversidade de elementos de sentido que estão envolvidos na superação das dificuldades

de aprendizagem. Contudo, os relatos dessas experiências não nos permitem identificar os elementos subjetivos envolvidos no processo de mudança, sejam das alunas, da estagiária ou da colega; apenas é possível identificar que a mudança ocorreu.

As considerações acima apresentadas são alguns indicativos de que a mudança no quadro de dificuldades de aprendizagem escolar constitui uma realidade, porém, como, por que e quando ocorre essa mudança, que elementos subjetivos estão envolvidos no processo, são questões não analisadas nas pesquisas anteriormente citadas. A compreensão da subjetividade envolvida na aprendizagem escolar não tem sido um tema comum nas pesquisas, tanto na área da Educação como da Psicologia. Na investigação realizada no Banco de Teses da CAPES (ROSSATO, 2009), abrangendo um período de oito anos, identificamos apenas três pesquisas de mestrado – nenhuma de doutorado – que se preocuparam com os elementos subjetivos dos alunos com dificuldades de aprendizagem escolar. Dentre elas, apenas uma (CARDINALLI, 2006) foi realizada a partir da compreensão de sujeito e subjetividade – a qual nos propusemos a utilizar – e nenhuma investigou a superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

A **justificativa de natureza prática** vem ao encontro dos anseios dos professores e familiares que convivem diariamente com alunos e filhos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar e que, apesar dos esforços empreendidos por ambos os grupos sociais, nem sempre alcançam os objetivos esperados. Nesse sentido, identificamos dois problemas que reforçam nossa justificativa para investigar o movimento da subjetividade no processo de aprendizagem e na superação das dificuldades. Em primeiro lugar, na maioria das vezes, o trabalho feito pela escola para ajudar o aluno pauta-se pela repetição do que ele *viu* em sala de aula e não aprendeu, procedimento que pode reforçar a dificuldade no aluno – em vez de ajudá-lo a superá-la – e que revela uma compreensão de aprendizagem pautada exclusivamente pela repetição, sem considerar a integralidade do sujeito do aprender, incluindo sua subjetividade. Em segundo lugar, geralmente, há uma desconsideração de que as dificuldades de aprendizagem escolar podem estar integradas a situações vividas pelos alunos além dos muros da escola e pautadas por múltiplos fatores produzidos nas diferentes zonas da vida, presentificadas de forma singular no aprender escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006), fugindo da linearidade comum das análises psicologistas instaladas no interior da escola.

Como **justificativa pessoal**, esta pesquisa constituiu-se na continuidade e no aprofundamento de um interesse de estudo que vem sendo desenvolvido há mais de dez

anos sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem (ROSSATO, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008), por acreditarmos que ambos não podem ser compreendidos por meio de generalizações, mas exigem análises complexas que envolvam diferentes atores. Acreditamos que frequentar a escola e ficar à margem da aprendizagem do sistema de conceitos científicos generalizados na sociedade e na cultura é uma forma de exclusão que pode gerar desdobramentos que colocam o aluno, também, à margem da sociedade.

Diante das justificativas e reflexões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi *compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Identificar alunos com dificuldades de aprendizagem escolar, destacando os elementos subjetivos que podem contribuir para explicá-las.
2. Caracterizar o processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar em relação com as mudanças subjetivas no aluno.
3. Analisar o movimento da subjetividade nos casos pesquisados, buscando compreendê-lo em seu processo.

A compreensão da subjetividade que adotamos na presente pesquisa e que aprofundaremos nas discussões das Bases Teóricas da Pesquisa tem o movimento como uma inerência constitutiva. Entretanto, o movimento nem sempre gera mudanças complexas que possibilitam ascender a novos níveis qualitativos na organização do sistema, caracterizando o desenvolvimento da subjetividade. Movimento e desenvolvimento da subjetividade são processos qualitativamente distintos. Dessa forma, com base nos estudos que realizamos e como produção resultante da pesquisa desenvolvida, defendemos a **tese** de que *a superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade*. Embora o tema da presente pesquisa esteja voltado para a Educação – superação das dificuldades de aprendizagem – a tese que nos propusemos a defender procura dialogar com a Psicologia, na tentativa de estabelecer novas formas de comunicação entre ambas as áreas.

Expomos, a seguir, um esboço do trabalho, a fim de orientar o leitor quanto à sua organização. No primeiro capítulo, apresentamos uma Revisão da Produção Científica sobre as dificuldades de aprendizagem, abrangendo uma amostra das pesquisas registradas no Banco de Teses da CAPES durante o período de 2000 a 2008; analisamos

algumas publicações de áreas como a Psicopedagogia, a Neurologia e a Neuropsicologia, e também destacamos algumas perspectivas na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

No segundo capítulo, apresentamos as Bases Teóricas da Pesquisa, organizadas em três momentos: a subjetividade como um sistema dialético e complexo; as dificuldades de aprendizagem escolar e a subjetividade; a mudança e o desenvolvimento subjetivo circunscritos pela história e cultura dos sujeitos. Consideramos esse capítulo de extrema importância, pois é o que nos dá suporte para as discussões realizadas a partir dos casos analisados.

As Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa foram apresentadas no terceiro capítulo, organizadas em duas partes. Na primeira, apresentamos algumas contribuições da Epistemologia Qualitativa de González Rey, com destaque para o processo de análise construtivo-interpretativa. Na segunda parte, descrevemos a Metodologia da Pesquisa, com uma descrição do caminho percorrido na produção das informações, destacando a natureza da pesquisa, os objetivos, o local e a produção do cenário social, o processo de escolha dos participantes e a análise das informações.

No quarto capítulo da presente pesquisa, intitulado Produção Teórica da Pesquisadora, apresentamos, inicialmente, uma descrição dos três casos estudados e, na segunda parte do capítulo, como eles contribuíram para produzirmos considerações teóricas sobre as dificuldades de aprendizagem escolar e sobre o desenvolvimento da subjetividade. Por fim, ao fundamentarmos a tese, apresentamos os elementos que nos levaram a defendê-la como válida, a partir das produções de conhecimento realizadas no decorrer da pesquisa.

1. REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

1.1 Revisão da Produção Científica I: Histórico e Produção Acadêmica sobre as Dificuldades de Aprendizagem Escolar

O termo latino *aprehendere* significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Aprender implica no estabelecimento de relações entre os processos internos e externos de quem aprende. Apesar desse sentido amplo de aquisição ou de apoderamento de algo, o significado de aprender, em cada época, em cada sociedade, possui particularidades e, dessa forma, faz com que o conceito de aprendizagem escolar tenha natureza histórica, cultural e psicossocial. Qualquer análise das dificuldades de aprendizagem que não considere a compreensão de aprender presente na ação pedagógica pode tornar-se mera especulação.

No século XX, encontramos diferentes abordagens teóricas empenhadas em construir definições para a aprendizagem, seus processos e suas consequências, as quais ainda enfrentam muitas controvérsias. A seguir, destacamos alguns autores e suas respectivas contribuições para as práticas pedagógicas, embora a maioria não tenha elaborado especificamente teorias de aprendizagem: Psicologia Comportamental, criada por John Broadus Watson (1878-1958), mas que despontou com B. F. Skinner (1904-1990); Gestalt, criada na Alemanha, por Marx Wertheimer (1880-1934), Woohfgang Köller (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941); Psicologia Humanista, de Carl Rogers (1902-1987) e Abrahan Maslow (1908-1970); Psicanálise, de Sigmund Freud (1856-1939); Teoria Cognitivo-Social, de Albert Bandura (1925-presente); Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1918-presente); Psicologia Histórico-Cultural, com forte influência de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934); Epistemologia Genética, de Jean Piaget (1896-1980), entre outras (POZZO, 2002; NUNES & SILVEIRA, 2008).

As dificuldades de aprendizagem, como fenômeno escolar, manifestaram-se após o surgimento da legislação que determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental, já que, antes disso, muitas crianças não frequentavam a escola e tantas outras facilmente a abandonavam quando não conseguiam aprender o que era ensinado. Ao longo da história, diversas áreas externas à escola ocuparam-se em resolver problemas advindos de dificuldades de aprendizagem escolar: primeiro foi a medicina, que buscou suporte na biologia e na neurologia; depois a psicologia, alicerçada na psicologia escolar e na

psicometria. Com a psicanálise, tentou-se explicar os transtornos de personalidade que impediriam a aprendizagem e, com a junção da psicologia e a antropologia cultural, procurou-se demonstrar que as diferenças entre as culturas constituíam obstáculos para a aprendizagem (CORRÊA, 2001).

Historicamente, as *dificuldades de aprendizagem*, como termo reconhecido, teve origem nos EUA, em 1963 (SISTO, 2005). Até então, as crianças que apresentavam tais dificuldades eram consideradas com lesão cerebral ou com disfunção cerebral mínima: período de 1800 a 1963, etapa da *Fundação do Campo* das dificuldades de aprendizagem (GARCIA, 1998). Em 1963, grupos de pais, cujos filhos manifestavam, sem qualquer causa aparente, dificuldades na leitura, reuniram-se com médicos, neurologistas e psicólogos para encontrarem explicações e organizarem-se, a fim de obterem fundos para a criação de serviços educacionais eficientes, capazes de enfrentar e tratar os problemas de aprendizagem de seus filhos. O psicólogo Samuel Kirk propôs que esses inexplicáveis obstáculos fossem chamados de dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*), uma vez que se referiam a problemas de aprendizagem acadêmica (SISTO, 2005).

No período de 1963 a 1990, considerado *Etapas dos Primeiros Anos* (GARCIA, 1998), constituíram-se as organizações relacionadas às dificuldades de aprendizagem – *Orton Dyslexia Society* (1949), *Learning Disabilities Association of America* (1963), *Council for Exceptional Children* (1968), *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1975), *Division for Learning Disabilities* (1982). Iniciou-se o processo de produção de legislação acerca das dificuldades de aprendizagem e a criação de serviços educativos e de grupos de interesse entre pais, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e pesquisadores. A *Etapa Atual* (GARCIA, 1998), iniciada a partir de 1990, é marcada pelas tentativas de incluir na definição todo tipo de dificuldade de aprendizagem, pelas disputas entre os defensores da instrução direta, do ensino mais holístico e do atomístico, pelos problemas com a definição do termo *dificuldades de aprendizagem*, pela melhoria na qualidade e validade das pesquisas sobre o tema e pela recuperação dos enfoques cognitivos baseados no processamento da informação.

No Brasil, não se tem conhecimento de qualquer grupo que oficialmente tenha se organizado exclusivamente em torno das dificuldades de aprendizagem, apenas o registro da criação de várias associações de filiação profissional, como a Associação

Brasileira de Psicopedagogia (1980), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (1990), entre outras. Bossa (2007) relembra que a história da Psicopedagogia no Brasil, durante muitos anos centrada no Rio Grande do Sul, com forte influência da Argentina, é a história das preocupações, formação, estudos e pesquisas voltados para as dificuldades de aprendizagem. Relata que, em 1954, houve o primeiro registro de um curso de orientação psicopedagógica promovido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacional – CPOE, que também desenvolveu, em 1967, um curso de dois anos para professores. Em 1970, iniciou-se um curso de formação de especialistas em psicopedagogia, na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, o qual, em sua terceira edição, passou para a coordenação da Faculdade de Educação da UFRGS, retornando para a responsabilidade da Clínica em 1978. Esta, até 1985, desenvolveu cursos na capital gaúcha e, posteriormente, começou a levá-los para o interior do Estado. Em 1990, no IV Encontro de Psicopedagogos, já era possível identificar profissionais formados nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Bahia, Pernambuco, Ceará e Brasília. Atualmente, um grande número de faculdades desenvolve formação do psicopedagogo clínico e institucional, mesmo que o reconhecimento oficial da profissão ainda esteja em processo (BOSSA, 2007).

Paralelamente à criação das primeiras instituições e cursos que começaram a deter-se sobre as dificuldades de aprendizagem – décadas de 80 e 90, conforme citado anteriormente, é possível encontrar, também, os primeiros registros das produções acadêmicas sobre o tema no Brasil. No Banco de Teses da CAPES³, onde revisamos as produções com o descritor *dificuldades de aprendizagem*, foi possível observar que essas têm uma história recente no Brasil. Optamos por esse descritor, em vez de *superação das dificuldades de aprendizagem*, o que seria de fato nosso objeto de pesquisa, porque não obtivemos resultado quando da busca realizada, o que demonstra, no nosso entender, que os próprios estudos acadêmicos têm, de alguma forma, contribuído para *preservar* a existência das dificuldades de aprendizagem escolar.

Uma verificação em todo o período de existência do referido banco, criado em 1987, mostra-nos que somente a partir de 1995, passamos a ter, efetivamente, produções mais contínuas sobre o tema, ainda assim concentradas, na sua maioria, em

³ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil e que possui um banco de teses com registro das produções acadêmicas de todo o país.

nível de Mestrado. As razões desse fenômeno, somente uma pesquisa mais detalhada poderia apontar, porém acreditamos na influência do Movimento Mundial de Educação para Todos, iniciado em 1990, e na Declaração de Salamanda, em 1994. A seguir, apresentamos um quadro produzido a partir dos registros no Banco de Teses da CAPES, que nos fornece um panorama da evolução das pesquisas em torno das dificuldades de aprendizagem no Brasil.

Quadro 1: Pesquisas por ano/nível de qualificação

Ano	Mestrado Profissionalizante	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Total
1987	--	--	--	--
1988	--	--	--	--
1989	--	--	--	--
1990	--	01	--	01
1991	--	--	--	--
1992	--	01	--	01
1993	--	01	--	01
1994	--	--	--	--
1995	--	23	03	26
1996	--	11	02	13
1997	--	15	01	16
1998	--	17	01	18
1999	--	22	05	27
2000	--	19	04	23
2001	--	23	08	31
2002	--	30	07	37
2003	--	40	09	49
2004	--	39	13	52
2005	02	47	01	50
2006	03	48	11	62
2007	04	58	12	74
2008	04	46	08	58
Total Parcial/ 2000 a 2008	13	350	73	436
Total Geral	13	451	85	549

Para a análise dos conteúdos dessas produções acadêmicas fizemos um recorte do período de 2000 a 2008, realizando-a em duas etapas. Na primeira etapa, focamos nossa atenção nos resumos de todas as pesquisas realizadas no período de 2000 a 2008 (Mestrado Profissionalizante, Mestrado e Doutorado). Os resumos, depois de analisados, foram organizados em cinco grupos, destacando os objetos de estudo em torno das dificuldades de aprendizagem, conforme segue:

1. **Conteúdo curricular desenvolvido em sala de aula:** o primeiro conjunto de pesquisas que verificamos estudou as dificuldades de aprendizagem relacionadas às

particularidades de algumas áreas do conhecimento, principalmente no que se refere à leitura, escrita e matemática. Leitura e escrita, de modo especial, tem-se constituído uma preocupação de diversas áreas de pesquisa, por serem as habilidades em que a maioria das dificuldades de aprendizagem se *materializam* e por representarem uma aprendizagem essencial para todas as demais áreas, inclusive para a própria matemática.

2. **Recursos humanos e materiais para a aprendizagem:** um segundo conjunto de pesquisas associou as dificuldades de aprendizagem aos recursos considerados necessários para uma aprendizagem de qualidade, que atenda, também, os alunos que apresentam dificuldades. Nesse sentido, a formação de professores e as análises de diferentes estratégias de ensino despontam com grande importância no estudo das dificuldades de aprendizagem, assim como o uso da informática e os programas de atendimento psicopedagógico, entre outros, aparecem como possibilidades de intervenção.
3. **Condição do aluno:** o terceiro grupo que identificamos descreveu objetos de estudos voltados à condição do aluno que aprende, ou seja, problemas que o aluno pode apresentar e que estariam limitando sua condição de aprendiz, como saúde, autoconceito, inteligência, afetividade, comportamento, TDAH⁴, subjetividade, entre outros. A condição do aluno que não aprende, sob perspectivas exclusivamente cognitivas, clínicas e comportamentais, ainda tem forte presença nas pesquisas que discutem as dificuldades de aprendizagem.
4. **Condições da aprendizagem:** o quarto grupo de pesquisas tratou de temas que se preocuparam em estudar como ocorrem, efetivamente, os processos de aprendizagem no aluno e que *desvios* esses processos podem sofrer. As formas de avaliação da aprendizagem, do diagnóstico, o processamento da aprendizagem no aluno, além de outros, estão entre os temas estudados.
5. **Organização social da escola:** no quinto grupo estiveram presentes pesquisas que estudaram a organização social da escola e sua influência na aprendizagem. Entre elas podemos destacar as que relacionam dificuldades de aprendizagem às condições de inclusão escolar a que os alunos são submetidos, condições sociais e econômicas dos alunos, cultura escolar, crenças e representações sociais, atuação da família, entre outras.

⁴ Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade

Na segunda etapa da análise das pesquisas postadas no Banco de Teses da CAPES, localizadas com o descritor *dificuldades de aprendizagem*, detivemo-nos apenas sobre os registros em nível de Doutorado⁵ (trabalhos completos), por acreditarmos que o doutorado é o exercício, por natureza, de produção de novos conhecimentos. De modo geral, podemos afirmar que as pesquisas ainda lutam pela superação da leitura exclusiva do que falta no aluno com dificuldade e propõem que se passe a realizar uma leitura que nos permita identificar suas possibilidades. O movimento por uma Educação Inclusiva tem investido muitos esforços para alcançar tais objetivos, porém o que predomina é a leitura da dificuldade, ou seja, persiste, ainda, uma visão de aluno universal, que deve apresentar um conjunto de características para a aprendizagem. As pesquisas de Doutorado serão tratadas com maiores detalhes no próximo item deste capítulo.

1.2 Revisão da Produção Científica II: Crenças, Representações e Teorizações sobre as Dificuldades de Aprendizagem Escolar

Crenças, representações e teorizações sobre as dificuldades de aprendizagem escolar é uma tentativa de demonstrar que muitas das ideias presentes nos espaços escolares sobre as dificuldades de aprendizagem são, geralmente, fruto de mitos construídos por interpretações teóricas equivocadas e aligeiradas. A discussão que apresentamos a seguir vai além de uma revisão das produções científicas sobre as dificuldades de aprendizagem. Trata-se de produzir um diálogo entre as produções científicas e o que pensam professores, alunos e família sobre este tema. Defendemos que as *dificuldades de aprendizagem* e o aprender produzem-se no sujeito e somente por meio dele podem ser estudadas, da mesma forma que as condições para superação das dificuldades de aprendizagem passam pelas crenças, representações e teorizações dos grupos relacionais desses sujeitos.

⁵ Conseguimos as pesquisas completas por meio de contato direto com autores, trabalhos disponíveis *online*, colaboração direta da Biblioteca da USP/SP – que, gentilmente, forneceu-nos fotocópia de suas teses registradas na CAPES, acesso à biblioteca do INEP e UnB e acesso a artigos escritos a partir das teses.

Para a escolha dos assuntos apresentados nas *chamadas*⁶ de cada item apresentado a seguir, valemo-nos de outras pesquisas feitas com professores, famílias e alunos sobre os motivos que estariam impedindo a aprendizagem escolar, bem como da experiência profissional e acadêmica da pesquisadora (PAÍN, 1989; FERNANDÉZ, 1991; NEVES, 1994; TACCA, 1994; CORSINI, 1998; GAME, 1998; ENTWISTLE, 1998; ROSSATO, 2001; GONÇALVES, 2002; PAMPLONA, 2002; BORUCHOVITCH, 2005; SALVARI & DIAS, 2006; STEFANINI & CRUZ, 2006).

A revisão das produções científicas apresentada a seguir está organizada em três momentos e, ao final de cada um, fizemos uma *discussão* sinalizando a posição assumida pela pesquisadora e a forma pela qual os temas integrarão a presente pesquisa. Desse modo, em cada item apresentado a seguir apenas demarcamos como os mitos circulam nos espaços escolares e algumas referências teóricas e argumentos empíricos que os sustentam, sem constar a posição da pesquisadora a respeito dos mesmos, pois esta será apresentada em três momentos denominados DISCUSSÃO, após a apresentação do conjunto de mitos sobre as dificuldades de aprendizagem escolar: 1) pelas condições apresentadas pelo aluno, 2) pelas condições da formação do professor e 3) pela atuação da escola.

A adoção dessa forma ao realizar a revisão das produções científicas é uma tentativa de retratar como a Psicologia, ao longo dos anos, vem permeando de forma aligeirada e fragmentada a Educação. Historicamente, registramos um longo processo de *psicologização* dos problemas que envolvem a aprendizagem escolar, sem que houvesse uma interface séria e comprometida com os sujeitos do aprender, produzindo generalizações que negam a singularidade e a integralidade desses sujeitos.

1.2.1 As dificuldades de aprendizagem escolar justificadas pelas condições apresentadas pelos alunos

⁶ A maioria das expressões utilizadas foi vivenciada pela pesquisadora, com algumas adaptações, no período em que esteve na escola onde a pesquisa foi realizada.

Níveis de Inteligência, problemas no desenvolvimento, imaturidade, distúrbios na personalidade do aluno, problemas emocionais, comportamentos atípicos e condições familiares são alguns dos motivos registrados nas pesquisas analisadas sobre os impedimentos da aprendizagem escolar sob a responsabilidade do aluno. A maioria das discussões analisadas ainda caminha em busca dos motivos das dificuldades e foi realizada com base na generalização dos resultados, o que, no nosso entender, produz uma nivelação que não condiz com a compreensão de sujeito do aprender, conforme veremos nas Bases Teóricas da Pesquisa. A seguir, algumas considerações sobre diferentes crenças, representações e teorizações que atribuem ao aluno a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem escolar.

✓ *“Depois que conversei com o pai dele, entendi porque é assim na escola, os dois são iguais”*: reflexões acerca da relação entre inteligência e dificuldades de aprendizagem escolar

A existência de uma suposta relação direta entre inteligência – principalmente como fator herdado geneticamente – e aprendizagem escolar possivelmente seja a ideia mais senso-comum entre pais, alunos e até mesmo professores. Conhecer a história de como a inteligência começou a ser estudada, constituindo uma série de teorias e produzindo ideias generalizadas sobre essa relação, e como essa história interferiu nas relações escolares, pode ajudar-nos a compreender porque *falta de inteligência e dificuldades de aprendizagem*, em muitos momentos, ainda são identificados como sinônimos.

Os debates para definir a inteligência e sua origem têm início no Renascimento, sendo os componentes *natura-cultura* o centro das discussões, ou seja, a grande questão sempre foi saber se a inteligência é herdada, pelos laços familiares ou divinos, ou é uma construção cultural e social. Com Darwin, 1872, e depois com Galton, 1883, a inteligência passa a ser concebida como evolutiva e geneticamente determinada e, ao mesmo tempo, uma construção unitária (WELS, 1982; FONSECA, 1998). Uma questão importante, que não pode ser ignorada e que, segundo Wells (1982), é fortemente responsável pelas crenças de que a inteligência tenha fatores genéticos, é o fato de que muitas deficiências – entendidas como uma inteligência reduzida – possuem comprovadamente fatores

genéticos, o que acaba gerando a compreensão, por aproximação, de que uma inteligência superior também poderia ser herdada geneticamente.

Com o auge da craniologia, “jóia da objetividade do século XIX” (GOULD, 2003, p. 151), a classificação dos negros e índios como espécies inferiores e europeus como espécies superiores, a partir de um determinismo biológico, a distinção entre raças tem sido sinônimo de classificações baseadas na razão e na natureza do universo, invocadas historicamente para consagrar as hierarquias sociais. Por outro lado, “as hierarquias sociais raramente duram mais que algumas gerações, mas os argumentos, retocados para a justificação de cada novo rol de instituições sociais, circulam indefinidamente” (GOULD, 2003, p. 17). Nesse sentido, concordamos com o autor que interromper os fatos é mais fácil que romper com os argumentos. Especialmente em uma realidade como a brasileira, marcada pela desigualdade econômica, social e cultural, em que os grupos em desvantagem social frequentam majoritariamente as escolas públicas, nas quais se concentra, proporcionalmente, o maior registro das dificuldades de aprendizagem. Os esforços para configurar o nível ou grau de inteligência não são comportamentos apenas do passado. Na pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, registramos vários testes e provas utilizados pelos pesquisadores (QUEIROZ, 2000; SANTOS, 2002; CARVALHO, 2006; NUNES, 2006; FEITOSA, 2007) para identificar padrões de inteligência de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Numa perspectiva mais recente e apontada por alguns pesquisadores como uma forma de reinterpretar a inteligência e também as dificuldades de aprendizagem, a teoria das Inteligências Múltiplas procura ampliar a compreensão dessa função considerada tão importante para o aprender. Para seu autor, Howard Gardner, “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21). Sua teoria é fundamentada nas origens biológicas da capacidade de resolver problemas e considera que as inteligências sempre funcionam combinadas: inteligência musical, inteligência corporal-sinestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal. O autor critica o fato de que, na escola, somente a inteligência linguística e a lógica são valorizadas, prejudicando outras formas de expressão dos alunos. Sob a abordagem das Inteligências Múltiplas, registramos a pesquisa de Zylberberg (2007), que, objetivando contribuir com o debate atual sobre dificuldades de aprendizagem, coloca em pauta a negligência da escola em relação às *múltiplas inteligências*. A autora defende que uma percepção mais ampla dos professores

sobre a inteligência dos alunos pode ampliar a responsabilidade social e ética da escola, expandindo a compreensão da aprendizagem do campo das dificuldades para o campo das possibilidades.

✓ *“Nesse semestre ele não desenvolveu nada”*: o desenvolvimento necessário para a aprendizagem

Embora na álgebra seja possível afirmar que a ordem dos fatores não altera o produto, essa regra não pode ser estendida aos processos humanos. Se considerarmos que o desenvolvimento precede a aprendizagem ou que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, estamos tratando de perspectivas distintas. Há, ainda, um terceiro elemento nessa relação, que serve muito repetidamente como argumento para justificar as dificuldades de aprendizagem dos que consideram que o desenvolvimento é uma condição para a aprendizagem: a maturidade do aluno, ou seja, se o aluno não conseguiu aprender é porque seu desenvolvimento não alcançou determinado nível de maturidade. A reflexão de Romero (1995, p. 59-60) ilustra essa perspectiva ainda muito recorrente entre os educadores: “[...] o aluno com DA⁷ diferencia-se de seus colegas por uma maior lentidão no desenvolvimento, o que lhe dificulta, quando não impede, a realização das mesmas aprendizagens e no mesmo período escolar”. A definição de desenvolvimento apresentada por Ferreira (2006) também é ilustrativa dessa compreensão:

Desenvolvimento é o padrão progressivo de organização, desorganização, reorganização e estruturação progressiva longitudinal, entremeado de crises indispensáveis que orientam uma maior complexidade, estabilidade e adaptabilidade, ou difusões e fixações em um indivíduo (FERREIRA, 2006, p. 436).

Essa forma de compreensão que considera o desenvolvimento orientado por leis gerais, dentro de um padrão de normalidade, tem povoado os discursos há várias décadas. A aceitação da existência de leis gerais para o desenvolvimento e a busca por defini-las tem ocupado os estudiosos do tema ainda nos tempos atuais. Esse esforço faz parte de um conjunto de concepções que consideram o sujeito universalizado e, dessa forma, a aprendizagem teria de acontecer igualmente para todos. As consequências

⁷ Dificuldade de Aprendizagem

disso no espaço escolar podem ser, frequentemente, um sentimento de *impotência* dos professores diante do aluno *à espera* de seu desenvolvimento.

No Banco de Teses da CAPES, encontramos a pesquisa de Troncoso Guerrero (2002), que verificou a existência de relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, desenvolvimento cognitivo e aceitação social entre pares, concluindo que o desenvolvimento cognitivo operatório mais avantajado relaciona-se à não presença de dificuldades de aprendizagem na escrita. Para Saravali (2003), com base nos pressupostos de Piaget, as dificuldades de aprendizagem são consequências das falhas no processo de construção cognitiva, resultantes da qualidade da relação do sujeito com o meio. Esses são apenas dois exemplos das pesquisas que carregam essa marca de desenvolvimento – como uma série de fases que devem ser superadas para que a aprendizagem tenha possibilidades de se concretizar. Os estágios de desenvolvimento de Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), de Ferreiro, em relação à escrita (pré-silábica, silábica, alfabética), de Freud, em relação ao desenvolvimento psicosexual (fases oral, anal, fálica, latência, genital), entre outros, povoam fortemente os discursos e práticas⁸ escolares na atualidade, submetendo os alunos aos enquadramentos propostos e encontrando justificativas *tranquilizadoras* para suas dificuldades: o aluno não aprendeu porque precisa superar determinada fase ou etapa de desenvolvimento.

- ✓ “*João não aprende porque é muito tímido*”: as tentativas de relacionar personalidade com as dificuldades de aprendizagem escolar

A definição da personalidade a partir de uma somatória de traços, características e dimensões, concebidos linearmente como forma de regular o comportamento, marca uma história em que a presença e influência do social, embora reconhecido pelos autores, não ganha ênfase a ponto de romper com a busca da universalização psicológica. A influência de fatores biogenéticos na formação da personalidade, assim como da inteligência, data de tempos pouco remotos, pois é a partir das discussões de que a criança não é uma *tábula rasa*, como definiam os empiristas, que a influência de outros fatores, além do meio, na constituição da pessoa passou a ser mais aceita e,

⁸ Durante a realização da pesquisa empírica na escola, acompanhamos, por solicitação da Secretaria de Educação do GDF, a aplicação do *Teste da Psicogênese*, realizado bimestralmente, com o objetivo de identificar e quantificar os alunos que estavam em cada um dos estágios propostos por Ferreiro.

dessa forma, aceito, também, o fato de que os traços, as características e dimensões da personalidade seriam herdados (WELLS, 1980).

A atribuição de traços, características e dimensões que comporiam a personalidade de alunos com dificuldades de aprendizagem é um diagnóstico informal comum nas escolas, tanto por pais como por professores. Pesquisas, como a desenvolvida por Entwistle (1977), tentaram estabelecer uma relação direta entre personalidade e rendimento escolar. Os dados dessa pesquisa são revistos 20 anos mais tarde pelo próprio autor, como podemos ver adiante, porém, sem questionar a compreensão de personalidade.

Nas escolas primárias, em um sentido geral, os extrovertidos parecem render mais. Nas escolas secundárias vão melhores as meninas extrovertidas e os meninos introvertidos. Nos níveis universitários têm uma pequena vantagem os introvertidos, porém isso parece dever-se, sobretudo, que seus hábitos de estudo são melhores. Os extrovertidos que também tem métodos de estudos eficazes e que estão bem motivados obtêm resultados igualmente bons. [...] Não obstante, dados mais recentes indicam que todos os intentos por descobrir relações gerais entre personalidade e rendimento serão enganosos, devido aos efeitos de diferentes métodos de ensino (ENTWISTLE, 1998, pp. 27-28).

Registramos, no Banco de Teses da CAPES, outras pesquisas, como a de Pacheco (2003), que averiguou a relação entre as dificuldades de aprendizagem na escrita e traços de personalidade e ajustamento social. O autor chama a atenção para o fato de que não podemos tomar a condição do aluno com dificuldade isoladamente, pois essa “diz respeito, também, ao tipo de leitura ou reação desse aluno ao enquadramento social e ao silenciamento instituído” (PACHECO, 2003, p. 120). A pesquisa de Bazi (2003) foi realizada com o objetivo de verificar as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções. Sobre os traços de personalidade, a hipótese de que crianças com altos níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de neuroticismo não foi comprovada e, quanto ao traço de extroversão, este foi confirmado somente em um dos dois grupos de seu estudo. As pesquisas de Pacheco e Bazi são dois exemplos de que, na literatura, não encontramos informações conclusivas de que haja uma relação direta entre personalidade – concebida como um conjunto de traços, características e dimensões – e aprendizagem escolar.

Atualmente, o que mais vem ganhando simpatizantes no espaço acadêmico é a existência de diferentes Estilos de Aprendizagem. O termo foi criado na década de 1940

por Katherine Cook Briggs e Isabel Briggs Myers. Mãe e filha criaram o *MBTI-Myers Briggs Type Indicator* para identificar um perfil psicológico baseado na tipologia de Carl Jung (MYERS, 1995). A sensação e a intuição estariam ligadas à percepção das coisas e o pensamento e o sentimento ligados ao julgamento de fatos. O *MBTI* é também utilizado para autoconhecimento e autodesenvolvimento, desenvolvimento e exploração de carreiras, aconselhamento sobre relacionamentos, aconselhamento acadêmico, desenvolvimento organizacional, formação de equipes, solução de problemas, treinamento gerencial, desenvolvimento educacional e profissional (MYERS, 1995). No Banco de Teses da CAPES, identificamos a pesquisa de Nascente (2004), a qual demonstra que as preferências dos professores e alunos, no que concerne à utilização de seus canais de percepção, realmente influenciam os níveis de rendimento dos últimos, sem, contudo, apresentar contribuições de como esse processo possa ser efetivado nas escolas.

- ✓ *“Clara não aprende porque tem problemas emocionais”*: a relação entre emoção e dificuldades de aprendizagem escolar

Desde Aristóteles o efeito físico das paixões tem sido alvo de estudo e discussão, mas ainda não se alcançou um resultado satisfatório para essa pesquisa. O problema central do estudo das emoções, segundo Vigotski (1924-2004b), é a centralidade no fisiológico e no seu caráter objetivo. Essa tendência ainda é fortemente registrada na atualidade, como demonstram, por exemplo, as pesquisas de Braun e Bock (2009), que consideram estar cada vez mais claro que as experiências traumáticas influenciam decisivamente nas conexões e no equilíbrio dos neurotransmissores, provocando mudanças que deixam a pessoa mais vulnerável aos transtornos psíquicos e emocionais ao longo da vida. Vale lembrar que suas conclusões são baseadas em outros pesquisadores que trabalharam com crianças deixadas em orfanatos desde bebês e com chimpanzés, o que demonstra que ainda sabemos muito pouco sobre os processos humanos complexos.

A neurociência tem tomado o estudo da emoção aliando-a à personalidade e à cognição, concordando que as expressões emocionais comportamentais e sociais dependem da maturação das estruturas cerebrais e reconhecendo, dessa forma, que cognição e emoção são sistemas interativos (FERREIRA, 2006). A autora considera,

ainda, que a emoção dá forma à cognição e esta, à aprendizagem, possibilitando ao potencial da criança adaptar-se ou não. Pelo fato de muitas sinapses serem *podadas pelo desuso*, uma vez que nascemos com mais sinapses do que precisamos, é muito difícil caracterizar se um desempenho na aprendizagem situa-se abaixo ou não das condições potenciais da criança. Desse modo, as manifestações de dificuldades na aprendizagem poderiam ser o resultado da qualidade das relações estabelecidas com as pessoas e com o mundo, as quais não estariam explorando suficientemente o patrimônio genético disponível (FERREIRA, 2006).

Outra tendência significativa de compreensão das emoções, no movimento em defesa da existência de uma Inteligência Emocional, teve com Goleman (1996) uma ampla divulgação. Empresas passaram a utilizá-la como critério para seleção de pessoal e isso refletiu, também, no interior da escola, reforçando ainda mais a sua importância e servindo como justificativa para algumas dificuldades de aprendizagem. Desde então, pesquisadores, como Salovey (et al., 1998), têm empenhado esforços para a utilização da teoria da inteligência emocional, bem como na quantificação da mesma. Como consequências dessa quantificação, podemos ter um reforço negativo na relação entre emoção e dificuldade de aprendizagem. Os criadores e defensores dessa forma de compreensão da emoção baseiam-se na existência de condições biológicas e sociais em sua estruturação.

No Banco de Teses da CAPES, registramos a pesquisa de Bazi (2003), já citada anteriormente, que considerou as emoções como manifestações de alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade, nos contextos escolar e familiar. A hipótese de que crianças mais alegres teriam menos dificuldades de aprendizagem foi comprovada nas duas turmas de sua pesquisa. No que diz respeito à variável tristeza, a hipótese de que as crianças mais tristes pudessem ter mais dificuldade de aprendizagem foi evidenciada somente em uma turma. Já a hipótese de que crianças mais corajosas pudessem ter menos dificuldade de aprendizagem, ocorrendo o inverso em sujeitos com altos níveis de medo não foi comprovada. Por fim, sobre a agressividade no contexto escolar, identificou que quanto mais alta sua incidência maiores foram as manifestações de dificuldades na aprendizagem, sendo que a mesma relação não foi comprovada no contexto familiar.

- ✓ *“A autoestima desses alunos está lá embaixo”*: reflexões acerca das implicações da autoestima nas dificuldades de aprendizagem escolar

Para Branden (1995), a autoestima pode ser definida como o conjunto do sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal. Ribeiro (2002) e Miranda (2003) vão além ao enfatizarem que a autoestima está relacionada também aos parâmetros que utilizamos para julgar o desempenho que temos ou que julgamos ter, uma vez que as reações aos acontecimentos diários são determinadas pelo que pensamos que somos. As considerações desses autores vêm reforçar o imaginário escolar – construído principalmente sob a influência da psicologia humanista – de que a autoestima é imprescindível para que a aprendizagem ocorra.

No Banco de Teses da CAPES, identificamos três pesquisas que relacionam a autoestima com as dificuldades de aprendizagem (PASSERI, 2003; MEDEIROS, 2004; PELISSARI, 2006). As referidas pesquisas confluem na conclusão de que os alunos com dificuldades de aprendizagem, geralmente, apresentam, também, problemas de relacionamento nos grupos familiar, escolar e social. Nessas socializações é que tem ocorrido a formação de sujeitos com autoestima rebaixada, rejeitados pelos grupos por não possuírem determinadas habilidades, dentre elas a habilidade de escrever, pois a escrita envolve a afetividade e os relacionamentos que o sujeito estabelece com o outro. De modo geral, quanto melhor a autoestima dos alunos, menores são suas dificuldades de aprendizagem, o que influencia significativamente no desenvolvimento das crianças em idade escolar.

- ✓ *“Eles não querem mais nada com a escola”*: reflexões acerca da motivação para a aprendizagem escolar

A aprendizagem como resultado exclusivo do esforço pessoal do aluno, do seu querer, é uma ideia ainda muito presente na comunidade escolar e familiar. Compreender as razões da falta de interesse ou de esforço consiste num caminho que muitos professores ainda resistem discutir, pois pode implicar na necessidade de mudanças nas estratégias pedagógicas. Para Fernández & Barbacil (1994), a aprendizagem que as crianças e jovens têm fora da escola produz-se de forma mais fácil e natural, pois aquilo que é por iniciativa própria e por curiosidade motiva mais facilmente do que aquilo que é imposto arbitrariamente. “Os meninos/as veem as motivações que a escola tenta

implantar neles como algo alheio e sobre-imposto e, conseqüentemente, reagem contra” (FERNANDÉZ & BARBACIL, 1994, p. 59).

Bixio (2006, p. 21) chama a atenção para um novo fenômeno identificado nas escolas: “*Los chicos se aburren en la escuela*”. Considera que num primeiro momento podemos achar que isso não deve ser importante, porque a escola nunca foi lugar de diversão. Para analisar esse fenômeno, a autora destaca duas hipóteses: 1) a diminuição pelo interesse de aprender, conseqüência da diminuição das representações sociais acerca da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, efeitos da destituição simbólica da escola; 2) a diminuição pelo interesse em aprender, conseqüência de as propostas escolares serem pouco significativas do ponto de vista lógico, psicológico e social. Considera que, na maioria das vezes, a interpretação do aluno sobre o que se explica é muito diferente do que o professor pretendia que ele interpretasse.

A relação entre motivação e dificuldades de aprendizagem é discutida também por Boruchovitch (2005), a qual destaca que a descrença ou percepção distorcida dos alunos quanto a sua capacidade para realizar tarefas escolares pode aumentar ainda mais as dificuldades. Por outro lado, considera que problemas motivacionais, que também podem ser identificados em alunos considerados inteligentes, podem ser desencadeadores de dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, encontrar boas estratégias de aprendizagem⁹, que sejam desafiantes e que possibilitem o engajamento ativo dos estudantes, pode promover neles maior motivação.

No Banco de Teses da CAPES, identificamos a pesquisa de Ferrão (2007), que desenvolveu o instrumento *Avaliação do Comportamento Afetivo-Motivacional Infantil – ACAMI*, o qual, segundo a pesquisadora, pode ser utilizado para a identificação de comportamentos afetivo-motivacionais importantes para o desempenho da criança em provas assistidas. A testagem do instrumento foi realizada com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, demonstrando ser válido para o que se propunha.

⁹ Destaca a existência das estratégias cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio. As três primeiras são destinadas a ajudar o aluno na elaboração, organização e integração da informação. As estratégias de apoio objetivam alcançar estados internos satisfatórios que favoreçam a aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2005).

- ✓ *“Não sei mais o que fazer com esse menino. Ele briga com todo mundo”*: a aceitação e as habilidades sociais necessárias para a aprendizagem escolar

Para Del Prette & Del Prette (2001, p.31), o termo habilidades sociais aplica-se à noção de “existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais”. Considera que as habilidades sociais envolvem a assertividade, habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação, expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos. Sobre as habilidades sociais, Pozo (2002) alerta que crianças e adolescentes podem manifestar dificuldades na aprendizagem em função de não saberem emitir uma negativa, pedir um favor, solicitar a ajuda dos professores ou integrar-se com os colegas e, quando essas dificuldades somam-se às do próprio professor, podemos estar diante de um caos escolar.

Registramos, no Banco de Teses da CAPES, que as relações entre dificuldades de aprendizagem e aceitação social ou habilidades sociais foram estudadas por Troncoso Guerrero (2002), Passeri (2003), Medeiros (2004); Pelissari (2006), Molina (2007) e Feitosa (2007). A definição de aceitação social proposta por Pelissari (2006) é representativa de todos os autores: “capacidade do indivíduo de se relacionar com os companheiros de modo significativo, para ser aceito, quer em situações de grupo quer de pessoa a pessoa” (PELLISSARI, 2006, p. 50). Os autores consideram que uma criança que não sabe escrever é discriminada e excluída da sala de aula, no ambiente escolar e social ou, por outro lado, quanto menores suas habilidades sociais, maiores são seus comprometimentos no desempenho acadêmico. O estudo de Saravalia (2003) reforça essa tese ao demonstrar que crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, apresentam, também, comprometimentos em relação à interação social com o grupo em que estão inseridas.

Feitosa (2007) considera que as causas orgânicas e psicossociais deveriam ser consideradas concomitantemente no estudo das dificuldades de aprendizagem, a fim de serem identificadas as variáveis que estariam em ação dentro de um leque de possibilidades já comprovadas empiricamente. Para Molina (2007), uma vez que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre na relação do sujeito com seu meio, as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas na perspectiva dessa relação, ou seja, na existência de déficits em habilidades sociais que interferem na aprendizagem. Os pesquisadores acima citados valeram-se dos

instrumentos a seguir para a identificação e o estudo da aceitação social e das habilidades sociais:

- Teste sociométrico, elaborado por Moreno, 1972.
 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), elaborado por Gresham e Elliott, em 1990.
 - Inventário multimídia de habilidades sociais para crianças, elaborado por Del Prette, 2005.
 - Escala de Ajustamento Social, desenvolvido por Sisto e Pacheco, em 2002.
 - Questionário de relações interpessoais, elaborado por Del Prette, em 2003.
- ✓ *“O problema desse menino é a família”*: as contribuições familiares nas dificuldades de aprendizagem escolar

As contribuições familiares nas dificuldades de aprendizagem escolar normalmente são consideradas sob vários aspectos, como as condições emocionais, a dinâmica parental, as condições sociais, a escolarização dos pais (ROSSATO, 2001). Para Winnicott (1985), o problema da relação da família com o espaço de aprendizagem é que existem crianças cujos lares são satisfatórios e outros não. No caso em que os lares são satisfatórios, as crianças vão para a escola para que algo seja adicionado à sua vida, enquanto, por outro lado, as crianças cujos lares são insatisfatórios frequentam a escola na esperança de encontrarem o lar fora do lar. “Isso significa que procuram uma situação emocional, um grupo de que gradativamente possam fazer parte (WINNICOTT, 1985, p. 234).

Pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – Game (1998) sobre o perfil das professoras primárias revela que 89,5% das professoras concordam que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família. Para Lahire (1997), essa omissão da família precisa ser analisada com precaução, pois pode ser confundida com ausência da família na escola. Segundo o autor, muitas vezes, as condições de trabalho e de vida não permitem que os pais estejam presentes na escola no horário de aula, mas isso não significa que sejam displicentes em relação à aprendizagem escolar dos seus filhos. A invisibilidade dos pais é interpretada “como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da

escolaridade da criança em particular” (LAHIRE, 1997, p. 335). Para alguns professores, essa ausência de relações explicaria o fracasso escolar das crianças.

No estudo realizado por Stefanini e Cruz (2006), fatores familiares, como separação dos pais, analfabetismo, pais que trabalham fora, entre outros, foram apontados pelos professores como causa das dificuldades de aprendizagem. Rotta (2006), além dos aspectos destacados anteriormente, aponta a influência da escolaridade dos pais, principalmente da mãe, no desempenho do filho na escola, bem como as histórias familiares de drogadição, alcoolismo e desemprego. A pesquisa realizada por Salvari e Dias (2006), junto a famílias de alunos com dificuldades de aprendizagem, identificou os seguintes fatores familiares interferentes na aprendizagem escolar: a dependência afetiva da criança em relação à mãe aliada à pouca intervenção do pai, pressões sociais pela eficiência dos pais em relação aos filhos e pelo desempenho dos filhos na escola, falta de interação entre escola, criança e família e a consequente falta de sintonia entre os valores familiares e escolares.

Tucunduva e Weber (2008) fizeram ampla revisão da literatura sobre fatores de risco que atingem crianças e adolescentes nas famílias e as influências de aspectos negativos no seu desenvolvimento. Constataram que a exposição aos conflitos familiares, às punições físicas e afetivas parentais podem notadamente ser fatores de risco ao desenvolvimento ajustado, interferindo sobremaneira na aprendizagem escolar. Para Bordignon (2006), as queixas escolares não podem ser analisadas fora das instituições implicadas, que estão em permanente transformação, entre momentos de estabilidade e de crise, de modo especial a família, que “consiste em uma matriz psicossocial para o desenvolvimento de seus membros” (BORDIGNON, 2006, pp. 37-38).

No Banco de Teses da CAPES, registramos as pesquisas de Santos (2002) e Perez (2004), que estudaram a relação entre dificuldades de aprendizagem e família. Santos (2002) enfatiza a importância do papel da família em proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento infantil e que a escola poderia ajudá-la a estruturar, organizar e enriquecer o ambiente de desenvolvimento da criança, conduzindo-a, conseqüentemente, a um bom desempenho acadêmico. Perez (2004) também destaca que as práticas educativas desenvolvidas na família podem estimular ou reprimir o potencial dos alunos para a aprendizagem escolar e que a escola pode ajudar as famílias, principalmente das classes populares, na criação de ambientes favoráveis à aprendizagem.

- ✓ “O meu TDAH, tem dias que é insuportável ficar com ele na sala”: a valorização das dificuldades em detrimento do aluno

TDAH é a sigla do momento. Os espaços escolares são constantemente invadidos por *fenômenos escolares*¹⁰ que, comumente, acabam velando o próprio aluno, o qual, não raro, deixa até de ter nome e passa a ser reconhecido como o *TDAH*, o *disléxico*, o *distúrbio de conduta*, entre outros. O sujeito já está implícito no aluno, e este é escondido pelo rótulo. Esses *fenômenos escolares*, além de assumirem a identidade do sujeito, são utilizados para designar quaisquer indícios similares de comportamento manifestados por outros alunos, paralisando as ações pedagógicas que, efetivamente, a escola deveria desenvolver para uma aprendizagem mais eficaz.

A necessidade de atenção e quietude para aprender, nos modelos ainda fortemente presentes na escola, entra em choque com os alunos que não atendem a esses quesitos e, dessa forma, qualquer manifestação atípica serve para rotular o aluno. Segundo o site da Associação Brasileira do Déficit da Atenção – ABDA, o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

No Banco de Teses da CAPES, registramos a pesquisa de Fenocchio (2001), que discute os resultados de sua investigação em termos das estratégias de ensino que poderiam diminuir as consequências dos déficits atencionais e do comportamento impulsivo no desempenho acadêmico de crianças com ADHD¹¹. O estudo de Duarte (2006), realizado com crianças que apresentavam distúrbios atencionais associados a dificuldades de aprendizagem escolar, revelou que a construção de alternativas de ensino “baseadas em treinos bem estruturados, sequenciados em pequenos passos, com a apresentação de poucos estímulos por tentativa” (DUARTE, 2006, 349) e aplicados de forma sistemática, poderiam ser meios importantes para o trabalho com crianças que apresentam problemas decorrentes de ADHD.

¹⁰ Estamos considerando como *fenômenos escolares* a cultura que se produz na escola diante de qualquer manifestação sintomática dos alunos, sem efetivamente haver um diagnóstico e um prognóstico desse aluno.

¹¹ Conforme definição da autora: “Déficit Atencional/Hiperatividade”, um dos termos utilizados no inglês.

Outro fator que causa grande desconforto escolar são os alunos que não aprendem a usar a linguagem, seja para ler ou para escrever, principalmente pelo fato de as habilidades linguísticas, junto com as lógico-matemáticas, serem as mais valorizadas pela escola. A dislexia é uma palavra derivada do grego: *dis* (dificuldade) e *lexia* (linguagem). Segundo a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, a dislexia é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica. Consideram que a dislexia é uma condição hereditária, que apresenta alterações genéticas e no padrão neurológico. Por esses múltiplos fatores é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar, propiciando condições para um acompanhamento mais efetivo das dificuldades diagnosticadas, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo e atingindo, por conseguinte, resultados mais concretos.

No Banco de Teses da CAPES, registramos a pesquisa de Massi (2005), que investigou as manifestações disléxicas considerando-as como fatos que acompanham o processo de aquisição da escrita e evidenciam a concretização da aprendizagem dessa modalidade de linguagem. Realizou sua pesquisa com um aluno que se diferenciava dos demais atendidos no núcleo de trabalho, por apresentar o pré-diagnóstico de dislexia levantado pela escola já confirmado por um profissional da área médica. Ao concluir sua pesquisa, considerou que, em vez de tomar os dados da escrita como sintomas de um distúrbio, tais dados precisam ser tratados como indícios da relação que a criança está estabelecendo com a escrita, de modo singular. Registramos, ainda, as pesquisas de Guimarães (2003), Troncoso Guerrero (2002), Nunes (2002), Pacheco (2003), Bazi (2003) e Pelissari (2006) envolvendo dificuldades relacionadas à leitura e escrita.

DISCUSSÃO:

Após apresentarmos algumas crenças, representações e teorizações que povoam o espaço escolar no que concerne às dificuldades de aprendizagem escolar, gostaríamos de destacar que essas, pela forma que integram a subjetividade social das escolas, acabam constituindo-se em mitos. Posicionar o aluno no centro das dificuldades de aprendizagem escolar requer atenção, porque corremos o risco de culpabilizá-lo, posicionando-o de forma passiva diante do seu aprender. Na presente pesquisa,

consideramos que a aprendizagem é concebida como uma “função construtiva que implica em sua integridade o sujeito que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 42) e que o aluno, frente às dificuldades de aprendizagem escolar, tem papel ativo, é sujeito de sua aprendizagem.

Com esse primeiro bloco de crenças, representações e teorizações sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, no qual apresentamos alguns dos argumentos utilizados para explicar e justificar as dificuldades de aprendizagem pelas condições do aluno, gostaríamos de destacar que não pretendemos negar a relação desses com questões como emoção, habilidades sociais, motivação, personalidade, família, autoestima, entre outros, na aprendizagem escolar, mas marcar a posição adotada na presente pesquisa. Nossa crítica caminha no sentido de como essas questões são tomadas em absoluto e, principalmente, de como são supervalorizadas na justificativa das dificuldades apresentadas pelos alunos, sem que as possibilidades de ação do sujeito e as singularidades sejam levadas em consideração. Outro ponto nevrálgico dessas compreensões é a condição *dada* das mesmas, sem considerar que, na ação dos sujeitos, a personalidade, a emoção, a motivação, a forma como configura subjetivamente a família, etc., estão sempre em processo de mudança e são únicas em cada sujeito. Destacamos, por exemplo, a questão da personalidade, que, segundo González Rey & Mitjans Martínez (1989), o problema da forma comumente tomada nas pesquisas reside justamente no fato de ser estudada por meio da expressão das unidades psicológicas que identificam descritivamente tipos de conduta (traços, dimensões, fatores), mas que não servem para explicar relações mais complexas, como a aprendizagem escolar.

Verificamos, nas escolas, que muitos profissionais encontram-se paralisados ou escondidos atrás dos rótulos que eles mesmos atribuem aos alunos. Cupolillo (2007) enfatiza que a maioria dos professores, acreditando que as mudanças ocorridas ao longo da vida das pessoas resultam da evolução natural dos estágios de desenvolvimento, considera que não há muito que fazer por alunos com dificuldades de aprendizagem e que pouco pode contribuir para a superação dessas dificuldades e para o consequente desenvolvimento desses alunos. Tacca (2006a) defende que a valorização do sujeito que aprende em detrimento do aluno e do conteúdo em si mesmo é o que deve orientar a estratégia pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem escolar. Numa relação de diálogo com o professor, “a dúvida ou o certo e errado passa a ser visto como inerente ao processo de constituição do pensamento do sujeito que aprende” (TACCA, 2006a, p.

48). Trouxemos a questão do certo e do errado porque a dificuldade é geralmente sinalizada na escola por aquilo que o aluno é ou não capaz de fazer corretamente dentro do que é esperado que faça, sem, contudo, considerar que a condição de sujeito que aprende implica num percurso próprio e que os *erros* são parte do pensamento sobre o aprendido. “O medo de errar é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em fórmulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 41).

1.2.2 As dificuldades de aprendizagem escolar justificada pela formação e pela ação do professor

O professor tem papel de extrema importância no ato de aprender dos alunos, por ser o ator que, além de possibilitar que a aprendizagem ocorra, tem nas mãos o *poder* de avaliá-la. Neste item, vamos discutir sobre a forma com que o professor se apodera do aprender do aluno, a homogeneização que os professores fazem dos processos de aprender, os conflitos nas relações interpessoais, os problemas com o diagnóstico formal e informal, bem como a forma como os professores se colocam diante das possibilidades de formação continuada, lembrando ao leitor que se trata de mitos construídos no interior das escolas, utilizados como justificativas para a existência e perpetuação das dificuldades de aprendizagem escolar. Vale lembrar, também, que a posição assumida pela pesquisadora será apresentada ao final deste item.

✓ “*Aquilo que não devem eles aprendem rapidinho*”: o apoderamento¹² e o controle da aprendizagem escolar

O apoderamento, por parte do professor, da aprendizagem do aluno, revela as tentativas de controle do que o aluno deve ou não aprender, ainda consequência dos

¹² *Apoderamento* está sendo usado, conforme dicionarizado, no sentido de “meter-se na posse de, senhorear-se”.

modelos tradicionalistas de ensino e aprendizagem; uma relação de poder/saber que tem *justificado* a exclusão dos que não detêm o saber. Os modelos de avaliação e de atribuição de notas estão pautados pela anuência do professor sobre aquilo que o aluno *não* aprendeu, em detrimento de todas as outras aprendizagens que o aluno tenha realizado. Nosso histórico de avaliação, em termos de história da educação, deixou marcas tão profundas que, embora, teoricamente, tenhamos feito muitos avanços, na prática, a maioria ainda estremece diante do fato de ser avaliado, devido ao controle e poder exercido por quem avalia a aprendizagem. Entwistle (1998) destaca que a aprendizagem sob o ponto de vista do professor é muito diferente da aprendizagem sob o ponto de vista do aluno: o professor procura seguir o currículo e espera que o aluno construa determinadas respostas; para o aluno, nem sempre está claro o que se espera dele e, sendo assim, fica mais restrito aos seus interesses imediatos.

A inexistência de sentido¹³ para o aprender tem sido tomada por vários teóricos como uma dificuldade para o aluno e, nesse contexto de apoderamento e controle da aprendizagem por parte do professor, ela vai continuar existindo, mesmo quando os alunos são submetidos a programas especiais ou de reforço escolar, pois esses programas podem não alcançar o ponto central dos processos de aprendizagem: o sentido de aprender (ROSSATO, 2001). Essa tese é reconhecida por Charlot (2000) ao afirmar que só há saber quando existe uma relação com o saber.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79, grifo do autor).

Na opinião de autores como Alemany (et al. 2000), Charlot (2000) e Pozo (2002), os objetos da aprendizagem escolar podem ser divididos em três grupos. No primeiro grupo – conteúdos, conceitos, fatos, princípios – centram-se as maiores possibilidades de identificação de dificuldades de aprendizagem, pois são as avaliadas formalmente¹⁴ pela escola, ou seja, o aluno é identificado com dificuldades de aprendizagem quando não

¹³ *Sentido* está sendo utilizado, aqui, de forma genérica, diferente do conceito de *sentido* formulado por Vigotski e de *sentido subjetivo*, formulado por González Rey, como veremos no decorrer do texto.

¹⁴ Para Freitas (2005, p. 145), a avaliação formal envolve “o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno. [...] Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”.

consegue atender aos objetivos estabelecidos em relação aos conteúdos formalmente definidos como objetos de aprendizagem. O segundo grupo é considerado mais como coadjuvante do primeiro, não sofrendo uma avaliação tão rígida. Estariam envolvidos nesse grupo os procedimentos, o uso de objetos e o domínio de técnicas. O terceiro grupo também é avaliado pela escola, porém, de modo mais informal, levando, geralmente, à identificação de problemas relacionados ao comportamento; quando este aparece de forma isolada, sem interferir nas questões relativas à aprendizagem dos objetos do primeiro grupo, acaba não sendo alvo de tanta atenção da escola.

✓ “*A Maria está com os mesmos problemas que a Júlia*”: os processos de homogeneização da aprendizagem

Os processos de homogeneização da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem resultam da compreensão de sujeito universal que ainda marca os ideais pedagógicos de muitos professores, pais e equipes especializadas, ideais estes reforçados pelas pesquisas por amostragem divulgadas nos meios de comunicação, muitas vezes realizadas em condições sociais e culturais distintas da brasileira.

Nas pesquisas registradas no Banco de Teses da CAPES, como exemplo, podemos citar Troncoso Guerrero (2002), que verificou, em 260 crianças, as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, desenvolvimento cognitivo e aceitação social entre pares. Bazi (2003) desenvolveu pesquisa objetivando verificar as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções (alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar). Houve participação de 602 sujeitos da rede pública de ensino de Campinas/SP. Pelissari (2006) estudou as relações entre dificuldade de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social em 543 crianças, com idades entre 8 e 10 anos, cursando segunda ou terceira série do Ensino Fundamental. Nessa mesma linha, registramos, ainda, Santos (2002), Medina Curi (2002), Pacheco (2003), Guimarães (2003), Saravali (2003), Passeri (2003), Medeiros (2004), Feitosa (2007), Molina (2007), Rangel (2007), Ribeiro (2007), entre outros.

- ✓ “*Eu não quero esse menino na minha sala*”: relações interpessoais e aprendizagem escolar

O olhar do outro exerce grande influência na ação do sujeito, seja na relação professor e aluno, seja entre pais e filhos. A aceitabilidade e a credibilidade depositadas no sujeito podem exercer muito mais influência que a estima e a motivação inicial deste para exercer qualquer ação, inclusive aprender. As relações entre professor e aluno são marcadas por interpretações diversas dentro da pedagogia ao longo dos tempos, sem, contudo, jamais deixarem de ser apontadas como significativas. Partimos de uma relação preceptora para uma autoritária, passando por uma humanista, uma tecnicista, uma crítica, etc., ora centralizando o papel do professor, ora o papel do aluno, mas sempre reconhecendo o valor da relação entre ambos na aprendizagem.

Araújo (1995) considera que o aluno com dificuldades de aprendizagem traz para o espaço relacional da sala de aula elementos de sua subjetividade, os quais, ao encontrarem os elementos constitutivos da subjetividade do professor, produzem novas formas de lidar com a própria aprendizagem. Cada criança é única na sua forma de ser e de aprender e “seu professor pode entender esta *diferença* como uma ‘deficientização’ e movimentar sua ação na direção de construir uma interação com um ‘aluno-problema’, um ‘aluno-difícil’, um ‘aluno com dificuldades de aprendizagem’. Ou não” (ARAÚJO, 1995, p. 193, grifos do autor).

No Banco de Teses da CAPES, registramos duas pesquisas que discutiram os aspectos relacionais entre professor e aluno e as dificuldades de aprendizagem. Moreira (2000) constatou que um grupo de professores, após passar por formação sobre as características e implicações da epilepsia na aprendizagem, manifestou menos contatos negativos com os alunos afetados por aquele problema de saúde, embora não tenha registrado aumento dos contatos positivos. A pesquisa de Kinjô (2006) destaca que o importante na ação restauradora das relações entre professor e alunos não é diagnosticar nem classificar, mas descobrir o tipo de intervenção adequada para cada situação de aprendizagem. Argumenta que as dificuldades de aprendizagem dos alunos deverão ser formuladas como problemas para os quais soluções devem ser encontradas e as inter-relações da sala de aula precisam ser estimuladas de maneira dinâmica. As linguagens, os vínculos, as motivações e as aprendizagens significativas poderão ajudar no instrumental científico, tecnológico e criativo em favor da aprendizagem. Ambas as pesquisas demonstram que, quando o professor olha o sujeito de modo singularizado e

compreende as dificuldades que esse vem enfrentando, possibilita um espaço relacional positivo, contribuindo com sua aprendizagem.

- ✓ “*Eu acho que ele tem algum problema na cabeça*”: os problemas do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar

A avaliação ou diagnóstico das dificuldades de aprendizagem constitui uma das questões mais complexas dos processos escolares, afinal, quando podemos afirmar que um aluno tem dificuldades de aprendizagem? Que parâmetros podemos utilizar para afirmar que o aluno não tem dificuldades de aprendizagem ou que superou as dificuldades que estava apresentando? Acreditar que o problema esteja localizado na *cabeça* corrobora com a interpretação neurobiológica de aprendizagem. Para Rotta (2006), “o ato de aprender se passa no SNC¹⁵, onde ocorrem modificações funcionais e condutuais, que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido” (ROTTA, 2006, p. 116).

O diagnóstico informal do *eu acho* é feito cotidianamente pelas pessoas que se relacionam com os alunos – pais, professores, equipe pedagógica, auxiliares gerais, geralmente, com bases absolutamente empíricas, como algum traço físico, ou algum comportamento estereotipado. O problema é que, normalmente, esse diagnóstico acaba prevalecendo e sendo tomado como verdade absoluta, imobilizando as ações interventivas que poderiam ser realizadas. Muitas crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem são vitimadas por essa leitura informal. É uma exclusão que acontece silenciosamente no interior das escolas.

No diagnóstico formal também registramos questões que devem ser problematizadas. Historicamente, temos o registro de muitos testes padronizados, principalmente na Psicologia, que foram utilizados para medir a inteligência do aluno e classificá-lo dentro de padrões estabelecidos. Embora, atualmente, muitas críticas à utilização de provas e testes padronizados no estudo de problemas complexos, como as dificuldades de aprendizagem, já tenham sido feitas, ainda é muito recorrente encontrarmos pesquisas dessa natureza. Na leitura das pesquisas do Banco de Teses da CAPES, registramos uma frequência significativa da *Escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita*, desenvolvida por Sisto, em 2001, como meio de

¹⁵ Sistema Nervoso Central

identificação das dificuldades de aprendizagem (MEDINA CURI, 2002; NUNES, 2002; TRONCOSO GUERRERO, 2002; BAZI, 2003; PACHECO, 2003; PELISSARI, 2006). Também identificamos o *Teste de desempenho escolar*, criado por Stein, em 1994 (SANTOS, 2002; PASSERINI, 2003; FEITOSA, 2007, MOLINA, 2007) e o *Questionário escolar*, elaborado por Lefèvre, em 1989 (RANGEL, 2007), sendo utilizados como meios para identificação das dificuldades de aprendizagem, entre outros tipos de testes.

Na atualidade, diante dos avanços de diversas áreas que estudam a aprendizagem, como a Psicologia, a Neurologia, a Pedagogia, vem-se tentando encontrar alternativas para um diagnóstico que faça uma leitura mais abrangente e complexa do aluno, considerando os diversos fatores envolvidos na aprendizagem escolar. As discussões sobre a inclusão educacional e as necessidades educacionais especiais têm contribuído muito nesse processo. Em documento divulgado pela Secretaria de Educação Especial, o termo diagnóstico foi substituído por avaliação e prevê que o professor seja capaz de “compreender a avaliação como um processo permanente e contínuo, compartilhado por todos os que atuam na escola” (BRASIL, 2006, p. 7) e que sirva para tomar decisões e fundamentar as propostas e respostas educativas. O documento prevê, ainda, que a avaliação tenha caráter inclusivo, conforme descrito a seguir:

A avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas, identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam concretamente satisfazê-las (BRASIL, 2006, p. 9).

Ainda segundo o documento, a avaliação deve deixar de enfatizar o defeito do aluno e priorizar a resposta educativa da escola, sem negar a problemática que o aluno está vivenciando. Consideramos que essa mudança de perspectiva é fundamental para que a inclusão educacional efetivamente seja uma realidade. Para Tunes (2003, p. 10), quando o defeito é visto como um desafio, “ele impele-nos a investigar e identificar as formas sociais de atuar sobre ele, isto é, as formas sociais de contornar as dificuldades que impõe, amplificando o seu potencial criador”.

✓ *“Aquele apostila com atividades foi a melhor parte do curso”*: a formação dos professores e as implicações na aprendizagem

A ideia de formação continuada tem-se tornado cada vez mais importante diante dos movimentos de mudança acelerada da sociedade atual. Uma criança de oito anos, hoje, é diferente, em termos de geração, de uma criança com oito anos cinco anos atrás. Cinco anos é o tempo que já tem sido considerado como uma geração, e alguns já falam em três anos. Nesse movimento tão rápido de mudanças, não podemos pensar de outra forma senão numa formação continuada dos professores. O embate atual talvez esteja no que deve envolver esta formação: entre os professores, o mais comum é a expectativa de cursos pragmáticos. Sem tirar o mérito de cursos que deem subsídios ao como fazer, consideramos que não podemos transformar o professor num executor de tarefas: ele deve ser capaz de um exercício ativo reflexivo diante do ensinar.

A formação do professor tem sido discutida sob diferentes perspectivas: política, acadêmica, pragmática, etc. Contudo, são poucos os processos de formação que levam o professor a desenvolver características pessoais que lhe permitam enfrentar os desafios de trabalhar com a diversidade em sala de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b). A autora citada descreve uma pesquisa realizada em torno das preferências hipotéticas dos professores quanto aos alunos que escolheriam e os que evitariam escolher para suas turmas. A referida pesquisa revelou que os professores, mesmo quando já atuam com alunos que têm necessidades educacionais especiais, não acreditam nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, bem como não acreditam que, enquanto professores, sejam capazes de atingir, com eles, os objetivos do processo ensino/ aprendizagem. Esta disparidade também foi constatada na pesquisa de Rossato (2001), em que os professores, na presença de seus alunos, expressavam acreditar na potencialidade deles e, na ausência, em conversas informais, revelavam não crer que eles conseguiriam chegar a cursos de nível superior e, portanto, exerceriam profissões de *mão-de-obra desqualificada*.

No Banco de Teses da CAPES, registramos cinco pesquisas que relacionaram formação de professores com as dificuldades de aprendizagem (MOREIRA, 2000; NUTTI, 2001; SOUZA, 2001; PEDROZA, 2003; FARIA, 2006). Os experimentos das pesquisas demonstram a importância de que a formação do professor seja ampla e prepare-o para olhar o aluno na sua singularidade; que sua formação, além de oferecer bons conteúdos teóricos, possa promover o desenvolvimento de recursos da personalidade (cognição, afetividade, criatividade e comunicação).

DISCUSSÃO:

Neste segundo bloco de crenças, representações e teorizações sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, colocamos as questões mais voltadas ao professor no centro das discussões. Novamente chamamos a atenção para o fato de que não estamos desconsiderando a influência de questões como relações interpessoais, formação adequada dos professores, diagnóstico adequado e avaliação, mas destacando as circunstâncias corriqueiras da escola que podem gerar situações nas quais os alunos não encontrem espaço para aprender, como o apoderamento e a homogeneização da aprendizagem. As relações interpessoais, por exemplo, são importantes para a aprendizagem, pelo que o outro pode representar na produção de sentido subjetivo no aprender. Do mesmo modo, a formação dos professores pode contribuir para promover o desenvolvimento subjetivo dos alunos, desde que seja feita de forma personalizada. Tacca (2006a, p. 49) considera que “não é possível o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico”.

Não podemos pensar na escola e na sala de aula sem a figura do professor. Mitjans Martínez (2003b) afirma que a formação do professor deve dar destaque ao trabalho com a sua subjetividade, ou seja, uma formação que promova mudança nas representações, crenças e valores do professor em relação à deficiência, bem como a configuração de recursos subjetivos capazes de “favorecer a ação pedagógica criativa demandada pela singularidade dos alunos com quem se trabalha” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b, p. 144).

Diante do desafio escolar, o papel do professor é muito importante, pois é ele que está diretamente em ação com o aluno. Para que o professor tenha condições de assumi-lo, faz-se necessário que sua formação seja ampla, contemplando: 1) o desenvolvimento de recursos pessoais que o habilite para a apropriação de conhecimentos técnico-científicos e 2) uma formação humana que lhe possibilite o reconhecimento da deficiência como um desafio (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b, 2005; TUNES, 2003). Funghetto e Soares (2003, p. 141), ao abordarem o tema, destacam: “A formação de professores para a educação inclusiva implica o domínio de conhecimentos para atuar em diferentes situações escolares capazes de atender à diversidade humana”. Para que essa formação ampla seja alcançada, o reconhecimento do professor como sujeito é condição necessária para que possa reconhecer no aluno um sujeito com potencial criador (TUNES, 2003).

1.2.4 A atuação da escola frente às dificuldades de aprendizagem escolar

A negação da alegria nos espaços escolares, a dissonância dos tempos da escola, o descompromisso da escola com a aprendizagem de todos são os tópicos que serão discutidos neste item. Pretendemos analisar como a escola, espaço formal de aprendizagem, muitas vezes, tem-se constituído como um espaço produtor de condições desfavoráveis ao aprender, como um espaço que impede a expansão do sujeito do aprender.

✓ “A escola não é lugar de brincadeira!”: a negação da alegria nos espaços de aprendizagem escolar

A compreensão acerca do papel do aluno na escola é perpassada pela concepção do sujeito ali presente. Por que não podemos também brincar na escola? Por que a escola não pode ser um espaço de alegria? Guiraldelli Jr. (1996) lembra-nos que a escola ainda sofre as influências da noção de criança surgida na Idade Moderna, principalmente pela influência dos filósofos Montaigne e Rousseau. Para o primeiro, um tratamento baseado na disciplina seria o que permite à criança alcançar sua condição de adulto e, para o segundo, a infância seria a época em que deve ser cultivado o que é natural no homem: sua intimidade. Dessa forma, a educação deve privilegiar a criança como indivíduo e pregar a disciplina interior. “A sociedade moderna, mediante seu ideal narcísico, inventou a escola para fazer das crianças adultos racionais e honrados” (BOSSA, 2002, p. 18).

Snyders (1988) é um dos poucos autores que se dedicaram a pensar escola-alegria como um parâmetro possível. O autor destaca que a escola, ainda hoje, luta contra a busca do prazer, colocando a tristeza e o sofrimento como sinônimos de ascensão (a Deus). O riso, a espontaneidade, a brincadeira e a alegria abrem os espíritos: “ali onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto. Um sucesso foi atingido e a alegria é tanto maior quanto o sucesso é mais válido” (SNYDERS, 1988, p. 19). Guimarães (1999) considera que os alunos vivem apenas *fragmentos felizes* no universo escolar. Corroborando com Snyders, sinaliza que

a alegria deve ser o motor que desafia as dificuldades dos alunos, valorizando também o processo que se percorre para atingir o objetivo estabelecido.

Fernández (2001a), ao analisar a afirmação de uma criança de três anos sobre aprender a andar de bicicleta ensinada pelo pai – “aprender é quase tão lindo quanto brincar”, argumenta: entre o ensinante e o aprendente existe um campo onde se situa o prazer de aprender. Aquilo que o ensinante entrega, o aprendente precisa inventá-lo de novo. “É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o ensinante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 29). A autora entende que somente considerando o caráter subjetivo da aprendizagem é que o desejo e a alegria de aprender podem ser despertados, sem ter que apelar para justificativas – ser alguém no futuro, ganhar dinheiro, passar de ano – que desvirtuam o ato de aprender.

✓ “O Lucas nunca consegue terminar de copiar do quadro”: os tempos da escola para a aprendizagem

Muito mais que as reações instintivas, próprias dos animais, os seres humanos têm no tempo cronológico um orientador de suas vidas, o que nos torna egocêntricos, regulados pelas atitudes sociais e centrados no indivíduo (ELIAS, 1997). Para o autor citado, o grande desafio está em compreender as relações estruturais da sociedade, com suas determinações temporais, e a estrutura da personalidade, que possui uma fina sensibilidade e disciplina do tempo. Consideramos que a discussão sobre o tempo é pertinente para as condições de aprendizagem promovidas pela escola basicamente por dois motivos: o tempo do sujeito e o *deslocamento* do tempo promovido pela escola. (ROSSATO, 2001)

O tempo do sujeito, conforme concebido por González Rey (2003a), é diferente do tempo do aluno. O tempo do sujeito é o tempo da aprendizagem. O tempo do aluno é o tempo que a escola estabelece para o aluno aprender. O aluno é pressionado pelo tempo do professor e o professor é pressionado pelo tempo das variadas obrigações que tem que cumprir junto à escola. Nessa pressão contínua, estamos perdendo o dom da paciência para respeitar o tempo de aprender do outro e é justamente por essa pressão que se podem produzir dificuldades de aprendizagem, nesse caso, dificuldades relacionadas ao tempo necessário para aprender. Para Fernández (2001, p. 68), “aprender supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o

qual remete, necessariamente, à autoria. A instantaneidade do mundo atual,(sic) podemos colocar (sic) em um mundo de produtos descartáveis e adquiríveis”.

A pesquisa de Rossato (2002) com alunos protagonistas de múltiplas histórias de reprovação e evasão escolar demonstrou haver um *deslocamento* do tempo presente pela escola, ou seja, a escola trabalha com passado e futuro sem considerar que o presente é a confluência desses dois tempos.

O tempo *da* escola não reflete o tempo *na* escola. A escola trabalha com um tempo próprio, com um tempo de calendário e relógio, previamente determinado, usado como parâmetro avaliativo das relações estabelecidas com os saberes curriculares. *Na* escola, alunos vivem experiências singulares na relação com os saberes e sabem que, quando aprovado, o tempo foi aproveitado e, quando reprovado, de nada valeu (ROSSATO, 2002, p. 92).

A pesquisa demonstrou que, para a maioria dos alunos, a escola está deslocada do tempo, por um lado porque não acompanha o movimento cada vez mais rápido da sociedade, seja com seus conteúdos, seja com suas metodologias e abordagens relacionais e, por outro, porque o que se aprende na escola, sem entrar na discussão utilitarista, *vai servir para o futuro*. Estaríamos vivenciando uma escola presa ao passado e que acredita que servirá para o futuro dos nossos alunos (ROSSATO, 2001,2002).

✓ “*Alguém tem que fazer alguma coisa para ajudar o Paulo*”: o compromisso da escola com a aprendizagem de todos

A aprendizagem dos alunos em uma escola é de responsabilidade de todas as pessoas que nela trabalham, desde o professor, que atua diretamente em sala de aula, até os envolvidos com o setor administrativo e os auxiliares de serviços gerais: todos têm função educadora. No entanto, ainda é muito comum o jogo do *empurra-empurra* de responsabilidades, possivelmente resultado da compartimentalização de funções a que a escola vem sendo submetida. Educação para Todos, conforme declarado em 1990, implica em aprendizagem para todos, pois não basta garantir o acesso dos alunos à escola. É preciso garantir a permanência pela aprendizagem.

No Banco de Teses da CAPES, identificamos pesquisas realizadas com programas interventivos em crianças com dificuldades de aprendizagem, alguns

elaborados para fins de pesquisa e outros existentes por demanda da escola (NEVES, 2001; CORREA, 2003; MOURA, 2007; AMATE, 2007). Entre eles, vale destacar as pesquisas de Moura (2007), que desenvolveu estratégias de intervenção em alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem na matemática por meio da leitura explicativa dos enunciados dos problemas e o incentivo para elaborarem representações matemáticas apropriadas para resolvê-los, concluindo que as dificuldades em matemática ocorrem, com frequência, devido à ausência de elaboração mental do aluno sobre o enunciado. Amate (2007) levou alunos com dificuldades de aprendizagem a construir a base alfabética por meio de jogos informatizados e concluiu que, com o lúdico, os alunos *aprendem sem perceber*, facilitando a aprendizagem dos que ficam desmotivados perante métodos tradicionais.

DISCUSSÃO:

Qual o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos? Qual o compromisso do professor, agente da aula, com a aprendizagem dos alunos? Possivelmente, se tivéssemos respostas claras para estas questões, os papéis escolares seriam mais comprometidamente desempenhados, mas as mudanças contínuas que assolam as escolas, sem que elas participem ativamente do processo, deixam-nas inseguras em seu papel diante dos alunos e da sociedade de modo geral, potencializando, com isso, as condições para a produção das dificuldades de aprendizagem escolar.

Mitjáns Martínez (2005a) traz reflexões importantes para que tenhamos uma escola em que a inclusão seja um princípio orientador, significando que cada aluno, por ser sujeito do aprender, é também sujeito da inclusão. A autora destaca a necessidade da mudança de representações e concepções dos professores, somando esse grande desafio a outros dois que precisam ser seguidos para que tenhamos uma inclusão educacional. O segundo grande desafio apontado pela autora está no trabalho com a subjetividade social da escola, pois é onde se configuram as crenças, sentidos, concepções e valores que a constituem como espaço social, na relação com o individual, pois, ao identificarmos a subjetividade social da escola, podemos compreender os elementos subjetivos capazes de promover a inclusão ou a exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O terceiro desafio apontado por Mitjáns Martínez (2005a,

p.112, grifo da autora) é “o *compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação*”, uma vez que uma inclusão sem compromisso, a partir, apenas, de determinações legais, fica muito aquém de privilegiar os excluídos do processo.

Ao final desta parte da revisão das produções científicas que envolvem as dificuldades de aprendizagem escolar, esperamos ter contribuído para que as interfaces entre Educação e Psicologia sejam tomadas com maior critério de análise, possibilitando que a aprendizagem escolar possa nutrir-se positivamente das teorias desenvolvidas pela Psicologia. Embora não tivéssemos a intenção de produzir uma crítica aos critérios utilizados pelas escolas para identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem, nem ao próprio conceito de dificuldades de aprendizagem, uma vez que nossa pesquisa objetiva compreender os elementos subjetivos no processo de superação dessas dificuldades, destacamos que ao referido conceito tem-se atribuído uma carga de estereótipos que em nada contribuem com os sujeitos do aprender. O termo *dificuldades de aprendizagem* tem sido corriqueiro, e até banalizado, entre professores e pais. O seu uso indevido, carregado de negatividade, tem rotulado o aluno, colocando-o numa posição de inferioridade em relação ao aprender escolar.

1.3 Revisão da Produção Científica III: Perspectivas na Compreensão das Dificuldades de Aprendizagem Escolar

Algumas pesquisas de doutorado analisadas, embora não tenham se aventurado em tamanha ousadia, mesmo as mais recentes, sinalizam para perspectivas que estão se abrindo no estudo das dificuldades de aprendizagem escolar, muito em função da própria ampliação do campo de compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem escolar. Nesse sentido, podemos destacar pelo menos cinco novas zonas de sentido que já sinalizam perspectivas de investigações acadêmicas e que de alguma forma serão contempladas na presente pesquisa, sem qualquer ordem de prioridade ou importância entre elas: 1) alargamento da compreensão de inclusão para além das deficiências; 2)

contribuições da Neurociência; 3) consolidação da Psicopedagogia; 4) influência da Teoria da Complexidade; 5) reconhecimento dos processos subjetivos envolvidos no aprender.

Inicialmente, entre as perspectivas emergentes na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, destacamos o movimento de inclusão, que ganhou força com o a proposta mundial de Educação Para Todos, demarcada em 1990, na Conferência de Jomtien –Tailândia, e a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994. Educação Para Todos implica satisfazer *as necessidades básicas de aprendizagem de todos*, constituindo um direito que atinge a todos. A mudança do termo deficiência para *necessidades educacionais especiais* passa a considerar todos os alunos dentro de suas necessidades e, mesmo que ainda não tenhamos alcançado esses objetivos de forma efetiva, estamos evoluindo na compreensão dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: todos, independentemente de suas condições, têm direito a uma educação de qualidade.

No nosso entender, Inclusão e Educação Para Todos não são movimentos distintos. Mitjás Martínez (2005) é uma das autoras que defendem essa premissa: “a inclusão escolar expressa-se na necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005a, p. 96). Pode parecer superficial, mas há uma diferença consubstancial entre considerar que o aluno tem uma *dificuldade* e considerar que o aluno tem uma *necessidade*. A dificuldade paralisa, a necessidade coloca em ação. Tunes & Bartholo (2006, p. 147), ao discutirem inclusão, consideram que “incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo que, efetivamente, necessita”.

Em segundo lugar, pontuamos a abertura que a Neurociência tem proporcionado na compreensão da aprendizagem, demarcando cada vez mais a importância da emoção, da afetividade e de outros elementos que, durante muito tempo, foram negados no estudo da aprendizagem, desde o funcionamento cerebral, abrindo perspectivas importantes na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar. Outra contribuição pertinente, que abre novas possibilidades na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, é o funcionamento integrado do cérebro. Relvas (2009) contempla o fato de que o cérebro não funciona como regiões isoladas. “Isso ocorre em

virtude da existência de um grande número de vias de associação, precisamente organizadas [...] São as conexões intra-hemisféricas” (RELVAS, 2009, p. 26) que geram possibilidades de compensação, superação de problemas que possam existir em alguma área de funcionamento cerebral.

Podemos nos questionar quanto ao que há de novo nessas afirmações, uma vez que, há quase um século, autores como Vigotski e A. R. Lúria já faziam afirmações dessa natureza. Contudo, o que presenciamos na atualidade é uma gama de áreas realizando pesquisas e chegando a conclusões muito próximas, reforçando ainda mais a integralidade do funcionamento humano. Quando nos referimos à Neurociência, estamos nos reportando, essencialmente, a uma prática interdisciplinar, resultado da interação de diversas áreas do saber ou disciplinas científicas, como: neurobiologia, neurofisiologia, neuropsicologia, neurofarmacologia (neuropsicofarmacologia), estendendo-se essa aplicação a distintas especialidades médicas, como a neuropsiquiatria, neuroendocrinologia, psicofarmacologia, etc.

A Psicopedagogia, em terceiro lugar, tem-se apresentado de forma cada vez mais promissora na configuração das interpretações, intervenções e prevenção das dificuldades de aprendizagem escolar. Entretanto, a definição de seu objeto de estudo ainda é controversa. Bossa (2007) apresenta uma série de autores brasileiros e argentinos¹⁶ que tentam construir uma definição da área e conclui destacando que a Psicopedagogia ocupa-se da aprendizagem humana: “como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las” (BOSSA, 2007, p. 24). Considera que é pela aprendizagem que a pessoa insere-se no mundo da cultura, dele podendo participar ativamente, apropriar-se de conhecimentos e técnicas, bem como construir seu universo de representações simbólicas.

Em Selvini Pelazzoli (et al., 2004, p. 52), encontramos argumentos sobre a necessidade de uma mudança epistemológica no que se refere à identificação das dificuldades na aprendizagem escolar, uma vez que a tendência mecanicista causal de buscar no intra-psíquico a natureza dos fenômenos tem gerado um histórico de patologização dos envolvidos. Os autores consideram, ainda, que, com uma mudança epistemológica, o sintoma deixaria de ser a expressão de uma patologia interna para ser compreendido no sistema relacional que envolve o aluno. Trata-se de descobrir em cada

¹⁶ De acordo com Bossa (1997) a psicopedagogia no Brasil é marcada pelo pensamento argentino, que tem forte influência da literatura francesa.

situação as “*regras do jogo sistêmico em ação [...] tentar colocar a situação em um sistema interativo, quer dizer, em um sistema de pessoas que se comunicam com outras pessoas*” (SELVINI PELAZZOLI et al., 2004, p. 55-56, grifo do autor).

Fernández (2001a, 2001b) é uma das autoras que influencia fortemente a Psicopedagogia no Brasil, alargando a compreensão do aprender escolar ao trazer para discussão dimensões que vão muito além do cognitivo, sem, contudo, desprezá-lo. O corpo, a alegria, a autoria de pensamento, a brincadeira, o desejo de saber, o prazer de aprender, são apenas alguns dos elementos considerados pela autora envolvidos no processo. Nas suas palavras, “a aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significadas de saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 43).

A quarta perspectiva que consideramos importante, e que vem ganhando cada vez mais ênfase na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, refere-se à complexidade envolvida no aprender, com bases fundamentadas na Teoria da Complexidade organizada por Morin. A Teoria da Complexidade, que discutiremos com mais profundidade nas Bases Teóricas da Pesquisa, vem sistematizar o rompimento com os pilares da certeza que dominaram as ciências até o início do século XX – a ordem, que fundamenta o funcionamento determinista e mecânico do mundo; a separabilidade, que pressupõe que para entender um problema é preciso decompô-lo em partes simples; a redução, que tende a conceber como conhecimento aquilo que é mensurável, quantificável, formalizável; a lógica racional, que toma como princípio a dedução e a indução, fortalecendo o pensamento linear (MORIN & LE MOIGNE, 2000). Este rompimento, que ainda está em processo, tem possibilitado compreensões que contemplam o sujeito e os processos de aprender na complexidade que lhe são constitutivos.

Por fim, no conjunto de perspectivas que se abrem no estudo das dificuldades de aprendizagem escolar, trazemos a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, a qual abre perspectivas importantes na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, bem como das possibilidades de superação, ao considerar o sujeito envolvido no aprender em permanente mobilidade constitutiva, como já apontou pesquisa realizada por Cardinali (2006). González Rey considera que “recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo,

pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 33). O autor considera que a organização subjetiva tem natureza complexa e se expressa na aprendizagem escolar a partir de sentidos subjetivos produzidos em diferentes espaços e momentos da vida do sujeito e, sendo assim, ao discutirmos as dificuldades de aprendizagem escolar e as possibilidades de superação, não podemos fazê-lo olhando apenas para o aluno e para a escola. Essa discussão é central na presente pesquisa e, no decorrer deste texto, faremos desdobramentos que nos permitam compreender essa perspectiva que se abre na compreensão do tema.

Nos próximos capítulos, veremos uma discussão – a qual consideramos as Bases Teóricas da Pesquisa – referente ao que apresentamos anteriormente como uma nova zona de sentido no estudo das dificuldades de aprendizagem escolar, ou seja, a intrínseca relação do sistema subjetivo dos sujeitos envolvidos nas situações de dificuldades de aprendizagem escolar. A subjetividade, embora rechaçada por muitos teóricos ainda em tempos atuais, ou concebida somente como uma entidade estática, a consideramos inerente aos processos sociais, de forma que analisar a superação das dificuldades de aprendizagem escolar, apostando que esse processo requer o desenvolvimento da subjetividade, é o desafio que por ora nos colocamos.

2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

2.1 Base Teórica da Pesquisa I: A Subjetividade como Sistema Dialético e Complexo

2.1.1 Teorias que influenciaram a Teoria da Subjetividade

A concepção de subjetividade adotada na presente pesquisa foi desenvolvida por González Rey (2003a, 2003c, 2004a, 2005c, 2007a), que reconhece a influência de um conjunto de outras teorias com as quais vem dialogando há mais de trinta anos: Marxismo, Pragmatismo, Hermenêutica, Filosofia da Ciência e Teoria da Complexidade (GONZÁLEZ REY, 2003a). A produção de uma teoria requer substancial conhecimento das ciências, seja para alimentar-se de algumas construções estabelecidas, seja para delas diferenciar-se, seja para refutá-las. Na presente pesquisa, daremos destaque a apenas duas das teorias mencionadas acima – Teoria Histórico-Cultural (expressão do Marxismo na área da Psicologia) e Teoria da Complexidade (descobertas do século XX nas Ciências Físico-Naturais e Exatas que possibilitaram novas abordagens nas Ciências Sociais e Humanas) – devido à importância que assumem na compreensão do objeto que nos propusemos a estudar e à relevância atribuída a ambas pelo próprio González Rey: “O estudo da subjetividade concretiza no campo da psicologia a visão da complexidade defendida por Morin, a qual se aparenta filosoficamente com a alegação dialética de Marx” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 273).

A **Teoria Histórico-Cultural** marca a psicologia soviética, abrindo possibilidade de se pensar nos indivíduos, ao contrário das coisas, com condições de tomarem para si os rumos do seu desenvolvimento psíquico e do processo de emancipação humana. Para Montenegro e Mitjans Martínez (2007), o valor dessa teoria está na compreensão do indivíduo a partir de um contexto histórico cuja essência é o social. “Ele é visto em seu processo de vida, interagindo com o mundo, influenciando e recebendo influências do mesmo, em movimento e situações contraditórias” (MONTENEGRO & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 208). González Rey (2006a) reconhece suas origens na Teoria Histórico-Cultural ao destacar a importância do marxismo na Teoria da Subjetividade, reconhecida por três aspectos: 1) o rompimento com uma visão naturalista e

essencialista da condição humana; 2) o humano compreendido em uma dimensão histórico-social; 3) o reconhecimento do caráter contraditório e processual dos sistemas humanos e sociais definidos pelo próprio funcionamento.

O enfoque na história e na cultura são as marcas da obra de Vigotski, que juntamente com Rubinstein¹⁷, embora tenham seguido caminhos diferentes na psicologia soviética e sofrido repressões em virtude de suas posturas idealistas, muito contribuíram para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. O reconhecimento da história e da cultura como intrínsecos na constituição do humano, reconhecida como sistema complexo¹⁸ e dinâmico a partir da representação da psique proposta por Vigotski, diferencia a Subjetividade concebida por González Rey das demais teorias da subjetividade¹⁹ já desenvolvidas.

Para Vigotski (1995), a cultura²⁰ é uma característica típica do humano, que foi capaz de construí-la a partir de suas condições psíquicas superiores, ao longo do processo histórico da humanidade. “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 34). Rogoff (2005), tomando como base a perspectiva *cultural-histórica*²¹ de Vigotski, afirma que “o desenvolvimento humano é um processo cultural. Como espécie biológica, nós, seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural” (ROGOFF, 2005, p. 15). A autora considera que a cultura só encontra meios de estruturar-se na sociedade

¹⁷ Para González Rey (2003a), é possível apontar quatro aspectos importantes que aproximam Vigotski de Rubinstein na compreensão da psique: caráter interno e individual, caráter sistêmico e complexo, superação das dicotomias psicológicas, vínculo com a ação humana.

¹⁸ Complexo aqui não está relacionado à complexidade como paradigma epistemológico, mas ao pensamento complexo expresso por Marx, que foi capaz de perceber o real vivido por sua época, com tumultos, discórdias, conflitos (MORIN, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b).

¹⁹ González Rey (2003a) realiza um majestoso diálogo com autores da Psicologia e de outras ciências, como a Filosofia, a Sociologia, demarcando as contribuições destas na construção da Teoria da Subjetividade. O que chama nossa atenção é o reconhecimento e a importância dada pelo autor às contribuições de diferentes teorias, para além exclusivamente da Teoria Histórico-Cultural. Isso, sem dúvida, amplia ainda mais a credibilidade da construção teórica que se propõe fazer.

²⁰ Etimologicamente a palavra *cultura* nos remete à produção humana – *colere*, termo latino que significa trabalhar a terra. No século XVIII, o pensamento iluminista passa a usar o termo como *refinamento do espírito*. Já na segunda metade do século XIX, o termo cultura passa a representar um conjunto de bens materiais e espirituais dos povos (PINO, 2005). Para os antropólogos, na essência da compreensão do termo *cultura* estão as ideias, as abstrações, os comportamentos, porém é um termo altamente controverso, que, segundo Marconi & Presotto (2005), no final do século XX, já possuía mais de cento e sessenta definições, sem que se chegasse a um consenso.

²¹ A autora define a psicologia soviética como sócio cultural ou cultural histórica.

porque encontra certa estabilidade e constância do *tipo humano biológico*, desde a perspectiva filogenética, sobrepondo-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando um todo. Em Vigotski (1995), encontramos uma das origens para essa análise, quando afirma que somente pela abstração podemos diferenciar um processo cultural do biológico, uma vez que ambos são simultâneos. A linguagem é um exemplo dado pelo autor dessa integração entre o cultural e o biológico. Por meio da linguagem, estamos habilitados a conhecer eventos dos quais não participamos diretamente, possibilitando que o humano se constitua, também, pela história vivida por outras pessoas e culturas, revisada e adaptada a cada geração. O homem se faz homem na cultura e nas mudanças que essa cultura vai gerando, tanto filogeneticamente como ontogeneticamente (VIGOTSKI, 1995; ROGOFF, 2005).

Uma das principais características da Teoria Histórico-Cultural é a abordagem cultural da psique humana, rompendo com a visão tradicional de unidade interna individual e aproximando dialeticamente processos que, historicamente, foram considerados dicotômicos: cognição e afeto, sujeito e objeto, social e individual, interno e externo. Para González Rey (2003a), como veremos no decorrer deste capítulo, essa aproximação é o que permite uma representação da psique humana como processo subjetivo, sem excluir o biológico e o social, mas, ao contrário, reconhecendo sua integração na constituição deste novo sistema qualitativo: a subjetividade. Para Vigotski, o desenvolvimento histórico permite ao homem ser culturizado, “modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VIGOTSKI, 1995, p. 34).

Vigotski (1991) considera, ainda, que só uma abordagem dialética da psicologia é capaz de considerar a psique como parte da própria natureza humana, representada pela unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Considera que todos os fenômenos do comportamento são processos que devem ser tratados na sua integralidade e as tentativas anteriores de fundamentar a psique – a reflexologia renunciou ao estudo da psique, a psicologia descritiva tentou estudá-la somente pela via do psíquico e Freud tentou interpretá-la pela via do inconsciente – são interpretações parciais, que negam a totalidade dos aspectos subjetivos e objetivos. A psique não é um conjunto de processos especiais que existem em algum lugar do cérebro, mas uma expressão subjetiva desses processos (VIGOTSKI, 1991). Nessa compreensão, tanto o consciente como o inconsciente são considerados processos psicológicos, uma vez que o inconsciente é potencialmente consciente.

Outra contribuição importante da Teoria Histórico-Cultural é o reconhecimento da psique como sistema complexo (VIGOTSKI, 1934-2001), estabelecendo uma crítica à análise determinista do pensamento e do afeto (MORIN, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b). Vigotski (2001) considera que somente por meio de uma análise que decomponha a *totalidade complexa* em unidades é que poderemos evidenciar a existência de um *sistema semântico dinâmico*, representando a unidade dos processos intelectuais e afetivos. O *complexo*, para referir-se aos processos e unidades psicológicas humanas, já havia sido utilizado em sua obra (VIGOTSKI, 1929-1997) para falar tanto da personalidade, quanto do intelecto, como *unidade estrutural diversa e complexa*, em oposição às tentativas da reflexologia de considerá-los de forma homogênea e simples. Para González Rey (2005b), Vigotski sempre representou a psique como um sistema, embora em diferentes momentos de sua obra a forma de expressar essa representação tenha sido diferenciada: num primeiro momento, relacionou sistema ao desenvolvimento, tomando a vivência como sua unidade constitutiva; em seguida, tomou a consciência como sistema e atribuiu ao significado o papel de unidade constitutiva; nos seus escritos finais, referiu-se ao sentido como unidade constitutiva, porém não teve tempo de elaborar o sistema em que estaria inserido. González Rey (2005b) considera que seria a Subjetividade o sistema que daria conta do sentido como unidade constitutiva, por serem a complexidade e a dialética suas principais características, como veremos a seguir.

Consideramos que, pela abertura de novas *zonas de sentido*²² na compreensão do humano, a obra de Vigotski é extremamente fértil, o que possibilita a constituição de muitos campos de investigação, mas também de especulações. González Rey foi capaz de enxergar essas lacunas – categorias como personalidade, sujeito, sentido, foram apenas apresentadas por Vigotski, devido à sua morte prematura – e desenvolver de forma comprometida e atualizada uma teoria não só para complementar a compreensão da obra de Vigotski, mas, principalmente, para produzir uma teoria capaz abrir novas *zonas de sentido* na compreensão dos processos humanos complexos. González Rey desenvolveu uma Teoria da Subjetividade que rompe com a *tentação determinista* do sujeito – a qual negou a criatividade e a mobilidade durante um longo período da história da humanidade – e coloca em evidência o que Prigogine (2003), após declarar o *fim das certezas*, considera como as duas grandes experiências do homem: 1) a experiência da repetição, que nos possibilita a inteligibilidade da natureza e 2) a experiência da

²² Para González Rey (2005a, p. 6), as zonas de sentido são um “espaço de inteligibilidade produzido na pesquisa científica e que abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. As zonas de sentido serão discutidas com mais detalhes no capítulo Epistemologia e Metodologia da Pesquisa.

criatividade, do novo, a experiência literária e a experiência artística, que nos possibilitam o projeto do humanismo, da democracia e da responsabilidade.

Além da obra de Vigotski, verificamos também, forte influência da **Teoria da Complexidade** na Teoria da Subjetividade de González Rey. Edgar Morin é, sem dúvida, o autor que está mais em evidência no cenário nacional e internacional quando nos remetemos à *complexidade*, mas vale lembrar que boa parte de sua produção contribui para pensarmos a complexidade como paradigma epistemológico²³(MITJANS MARTÍNEZ, 2005b). À complexidade é atribuída função organizadora da desordem que as grandes revoluções, como a termodinâmica, a microfísica, a física nuclear, etc., produziram nas palavras-mãe, nas ordens-verdade do universo, abrindo um campo de novas explicações, para além dos esquemas mitologizadores, racionalizadores e simplificadores, implicando numa revolução de princípios e de métodos (MORIN, 2003a).

A Teoria da Complexidade, sistematizada epistemologicamente por Morin, é um exemplo de como as Ciências Físico-Naturais e Exatas, a partir das descobertas do último século, abriram novas possibilidades de estudo nas Ciências Sociais e Humanas. Para Mune (1995, s.p.), a realidade aparece nesse contexto de complexidade “constituída por flutuações, interações, difusidades, turbulências, turbilhões, catástrofes, fractais, bifurcações, atratores estranhos, etc.” O autor considera a existência de quatro teorias representativas do paradigma da complexidade: Teoria dos Fractais²⁴, Teoria das Catástrofes²⁵, Teoria do Caos²⁶, Teoria dos Conjuntos Difusos²⁷.

²³ Mitjans Martínez (2005b) define o plano epistemológico como o processo de construção do conhecimento sobre a realidade, diferenciando do plano ontológico/teórico que se relaciona à forma como é elaborado o *corpus* teórico específico sobre essa realidade concebida.

²⁴ O termo *fractal* foi criado em 1975 por Benoit Mandelbrot, matemático francês nascido na Polônia, que descobriu a geometria fractal na década de 70 do século XX, a partir do adjetivo latino *fractus*, do verbo *frangere*, que significa quebrar. Um fractal é um objeto geométrico que pode ser dividido em partes, cada uma das quais semelhante ao objeto original. Diz-se que os fractais têm infinitos detalhes, são geralmente auto-similares e independem de escala, um objeto ou padrão onde as partes ecoam do todo, em escalas diferentes que qualquer dos lados (MATIAS, 2006).

²⁵ O matemático René Thom (1923-2002) desenvolveu o que denominou de *Teoria das Catástrofes* para estudar a morfologia estrutural interna, a estabilidade e variação, a transformação, mudanças, e uma série de estados diversos dentro de um fenômeno, sendo cada um deles a causa de outros (LOPES, 1992).

²⁶ A teoria do Caos foi desenvolvida pelo meteorologista americano Edward Lorenz (1917-2008), que descobriu que fenômenos aparentemente simples têm um comportamento tão caótico quanto a vida. Para Lorenz, era como se "o bater das asas de uma borboleta no Brasil causasse, tempos depois, um tornado no Texas". Com base nessas observações, ele formulou equações que mostravam o tal "efeito borboleta".

²⁷

Teoria dos Conjuntos Difusos (Fuzzy Sets), foi proposta por Lotfi A. Zadeh em 1965, em um artigo cujo título é *Fuzzy Sets*, já a Lógica Difusa foi apresentada por completo somente em 1973. A Lógica Difusa provê um meio de calcular valores intermediários entre o falso absoluto (0) e o verdadeiro absoluto (1).

De modo geral, podemos considerar que os atributos básicos dos sistemas complexos são a não-linearidade, a auto-organização, a ausência de controle, a flexibilidade, as retro-alimentações positivas e negativas, a incerteza como princípio fundamental, entre outros. Complexidade vem do latim *complectare*, cuja raiz é *plectare*, que significa trançar, enlaçar. O prefixo *com* remete à dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam sem se anular, referindo-se ao trabalho de construção de cestas, que une o princípio ao fim em um círculo formado pelo entrelaçamento das tramas anteriores às posteriores (MORIN; CIURAMA; MOTTA, 2003). Para o autor, o que é “complexo recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conhecer uma ordem absoluta. Por outro lado, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições” (MORIN; CIURAMA; MOTTA, 2003, p. 44).

Enquanto a ciência clássica fundou-se na rejeição do diverso no *Uno*, para Morin (2003a), o princípio de inteligibilidade que nos permite conceber a originalidade dos sistemas complexos está fundado na diversidade. “O sistema é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que traz em si diversidade, que organiza a diversidade, que produz diversidade” (MORIN, 2003a, p. 183). O sistema não pode ser entendido como totalidade organizadora, redutível a unidades elementares, a conceitos simples, a desenvolvimentos lineares, a leis gerais, mas, ao contrário, o sistema é a raiz da complexidade, o sistema é quem cria, mantém e desenvolve a complexidade.

A complexidade surge então no coração do Uno simultaneamente como relatividade, relacionalidade, diversidade, alteridade, duplicidade, ambiguidade, incerteza, antagonismo e na união destas noções, que são, uma em relação às outras, complementares, concorrentes e antagônicas. O sistema é o ser complexo que é mais, menos, diferente dele próprio. Ele é simultaneamente aberto e fechado. Não há organização sem antiorganização. Não há funcionamento sem disfunção... (MORIN, 2003a, p. 185 grifo do autor)

A subjetividade, como concebida por González Rey, cumpre com muitas das características atribuídas aos sistemas complexos, diferenciando-se, na essência, de outras teorias da subjetividade: 1) recursividade entre as configurações subjetivas e a produção dos sentidos subjetivos; 2) novos elementos subjetivos estão em permanente processo de emergência, como consequência da ação do sujeito; 3) a organização do sistema e a processualidade das formas de ação do sujeito em constante tensão; 4) o desenvolvimento do sistema ocorre em permanente estado de contradição e

confrontação, gerando novas configurações; 5) o singular é um momento constituinte do sistema (GONZÁLEZ REY, 2005b; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b).

Para Neubern (2004), a Teoria da Subjetividade de González Rey consiste em unir de forma sutil as relações biológicas, sociais e culturais, sem que se esgote ou se explique por alguma delas, permitindo conceber um sujeito com mobilidade permanente, uma vez que suas configurações subjetivas possuem caráter histórico e se articulam com diferentes cenários sociais. Mitjans Martínez considera que a Teoria da Subjetividade é “uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade em uma ciência particular: a psicologia” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b, p. 2). Na opinião da autora, a Teoria da Subjetividade subverte os quatro pilares do pensamento simplificador anunciados por Edgar Morin (MORIN; LE MOIGNE, 2000) – ordem, separabilidade, redução e lógica indutivo-dedutivo-identitário, colocando em cena uma subjetividade pensada desde: o reconhecimento da singularidade e do caráter contraditório, as configurações como elementos constitutivos da subjetividade, sua condição ontológica e a lógica configuracional como recurso de estudo e construção (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b).

Para ampliar a compreensão do espaço em que circula a Teoria da Subjetividade, destacamos outra contribuição de Morin & Le Moigne (2000) ao elegerem sete *princípios guias* para pensar o conhecimento orientado pela complexidade, ao contrário do pensamento simplificador: 1) *princípio sistêmico ou organizacional*: liga o conhecimento das partes ao todo e considera que esse todo é mais que a *soma* das partes; o todo é a *organização sistêmica* das partes, as quais produzem qualidades novas, uma vez que abrem espaço para as emergências inerentes ao próprio processo; 2) *princípio hologramático*: assim como o todo está nas partes, as partes também estão no todo; 3) *princípio do círculo retroativo*: a causa age sobre o efeito assim como o efeito age sobre a causa. Também conhecido como *feedback*, pode reduzir um desvio e estabilizar o sistema em sua forma negativa, ou, então, pode ser um mecanismo amplificador, em sua forma positiva; 4) *princípio do círculo recursivo*: implica na noção de autoprodução e auto-organização; os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz; 5) *princípio da auto-eco-organização*: implica em autonomia e dependência ao mesmo tempo; 6) *princípio dialógico*: une duas noções que devem excluir uma a outra, mas numa mesma realidade são indissociáveis, regidas pela dialógica ordem/desordem/organização; 7) *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*: implica na restauração do sujeito na produção do conhecimento. Esses

princípios consistem “em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. [...] o paradigma da complexidade prescreve reunir tudo e distinguir” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 212).

Antes de concluirmos essas discussões de base para a compreensão da Teoria da Subjetividade que apresentaremos a seguir, gostaríamos, ainda, de fazer menção ao *sujeito*, que, historicamente²⁸, recebeu diferentes concepções e que está intrinsecamente ligado às discussões da subjetividade. Na Teoria da Complexidade, Morin (2002a) considera que o sujeito é uma qualidade própria do ser vivo, que compreende o entrelaçamento de múltiplos componentes complexos e que nos distingue de outros seres vivos por características exclusivas: o sistema neurocerebral, que nos possibilita a afetividade; a linguagem, que permite ao sujeito tomar consciência de si, inserido na cultura; a liberdade, que possibilita nossas escolhas; a subjetividade, que comporta a afetividade. Dessa forma, Morin (1996, 2002a) procura mostrar que “o desenvolvimento da luta contra o subjetivismo exige o reconhecimento do sujeito e a integração crítica da subjetividade na busca da objetividade” (MORIN, 2002a, p. 311).

Na busca de significar o sujeito a partir de sua cultura e história nas Ciências Sociais e Humanas, alguns autores mais contemporâneos, como Alain Touraine, chegaram a produzir uma teoria sobre o sujeito ao demarcar sua expansão, apesar da cultura de dominação e consumo presente na sociedade atual, porque ser sujeito implica no desejo de ser sujeito: “O sujeito é o desejo do indivíduo de ser um ator” (TOURAINÉ,

²⁸ A concepção de sujeito na filosofia é uma ideia moderna, já que na filosofia antiga, no período pré-socrático, o interesse estava na natureza, no *cosmos*; no período ático, além da natureza, o foco estava na moralidade, no estado, no espírito, na alma – período representado por Sócrates, Platão e Aristóteles; no período helênico, o homem era discutido por meio da lógica, da ética, da metafísica e da busca de sua salvação e felicidade interior; no período romano, surge a figura de Cristo e, com ele, o cristianismo, que passa a ser diretor das coisas do homem. A filosofia cristã vai perdurar até o final do século XII, quando o homem começa uma busca mais consciente por liberdade e independência, marcando o período moderno da filosofia e da desarticulação cultural e científica (PEREIRA, 2007). Um novo conceito de ciência começa a germinar e Descartes (1596-1650) é o mais eminente filósofo, que registra na história seu *cogito ergo sum* – penso, logo sou – transformando a filosofia ao valorizar o sujeito, a interioridade, a consciência e a imanência, e também abrindo caminho para ciências como o empirismo e o racionalismo – expressões do existencialismo – que desafiaram Kant (1724-1804) na busca do conhecimento sensível, reposicionando a relação do sujeito com o objeto. Em Kant, “o conceito de objeto, concebido tradicionalmente como aquilo que está contra e se opõe ao sujeito, agora *supõe estruturalmente o Sujeito*” (PEREIRA, 2007, p. 186, grifo do autor). Kant teve muitos seguidores, mas também opositores, como Fichte, que reinterpreta o *eu penso* de Kant – expressão do sujeito transcendental concebido como função e atividade – em *eu puro*, relativizando a essência do Eu com a liberdade (ARANTES, 1985; PEREIRA, 2007). Hegel (1770-1831) considera que a tentativa de Kant de romper com o empirismo foi fracassada, pois ao conceber as *coisas-em-si* não é possível conhecê-las como são e que somente por meio da razão “todas as contradições sujeito-objeto se integram, constituindo, desse modo, uma unidade e uma universalidade genuínas” (ARANTES, 1985, p. XI), considerando, dessa forma, o sujeito como o *próprio espírito absoluto do mundo*, atribuindo à filosofia papel central do Estado na condução do novo mundo – pré-anúncio da Revolução Francesa. O século XX retoma a significação de um sujeito, após sua *morte* anunciada por Heidegger (1889-1976) e os integrantes e seguidores da Escola de Frankfurt, assim como Nietzsche (1844-1900) anunciara a morte de Deus.

2003, p. 73). Touraine considera que o indivíduo pode ou não ter em si um sujeito e que o grande esforço deve ser para manter o direito de cada um ser reconhecido como sujeito, ou seja, que a dessubjetivação não domine o espaço do sujeito. “A subjetivação supõe a instabilidade, a desinstitucionalização, a desorganização, a crise, a fé, a descoberta, a afirmação de um ideal: todas essas palavras que desafiam a ordem do tempo e do espaço definem o sujeito” (TOURAINÉ & KHOSROKHAVAR, 2004, pp. 99-100).

Outros autores contemporâneos, embora não tenham teorizado sobre o sujeito, reconhecem sua existência e importância desde posições que nos permitem o anúncio de um sujeito mais consciente e presente em seu tempo histórico e cultural (GEERTZ, 1978; SANTOS, 2000, 2005; MATURANA, 1997, 2000). Essas possibilidades de novas compreensões para o sujeito comungam novas perspectivas também para a subjetividade, que já foi considerada pela ciência clássica uma contingência, fonte de erros, e, conforme afirma Neubern (2005, p. 53), “parece ganhar relevância [...] por surgir como um antigo proscrito que retorna à pátria após um longo e exaustivo exílio”. A possibilidade de releitura dessas categorias nas Ciências Sociais e Humanas deve-se fortemente à influência de grandes descobertas ocorridas nas Ciências Físico-Naturais (linha quântica, microfísica, astrofísica, biologia) e das Ciências Exatas (matemática), abrindo novas lógicas configuracionais que permitem produzir zonas de inteligibilidade para pensar e redimensionar o sujeito e a subjetividade de forma dinâmica e complexa (GONZÁLEZ REY, 2005a). Para Oliveira (2000), as mudanças científicas que vivemos estão muito além do preparo dos cientistas para enfrentar a ebulição dos paradigmas do pensamento ocidental, que nos obrigam a conviver, ao mesmo tempo, com fenômenos simples, guiados pela mecânica clássica, e fenômenos complexos, guiados pela teoria do caos. Consideramos que a Teoria da Subjetividade de González Rey é uma valiosa contribuição científica para desenvolvermos inteligibilidade dos movimentos complexos que a sociedade atual vive.

2.1.2 A Teoria da Subjetividade de González Rey

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2003a, 2003c, 2004a, 2005c, 2007a) emerge das possibilidades de ruptura que a dialética proporcionou aos

psicólogos, que vinham fortemente influenciados pelas teorias deterministas, criando condições particulares para produção do conhecimento, uma vez que favoreceu a superação da dicotomia entre sociedade e indivíduo, entre externo e interno, explicando que os sistemas evoluem pelas próprias contradições geradas por eles e não por influências externas. Para o autor, a produção de uma Teoria da Subjetividade constituiu-se um desafio, pois era necessário diferenciá-la do modo pelo qual o termo havia se firmado na Filosofia e também possibilitar que dialogasse com diferentes áreas. Diante disso, a Teoria da Subjetividade foi concebida como parte de um compromisso ontológico de compreender a psique como produção histórico-cultural.

O desenvolvimento de uma teoria da subjetividade tem de permitir uma articulação tal de categorias, um modelo teórico que possibilite compreender em suas tensões, contradições, inter-relações e configurações, um conjunto de processos e operações diferentes, em que umas constituem as outras e são constituídas por aquelas em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral em que se implicam. [...] Nesse sistema se integram o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 185).

González Rey (2003a) reconhece em sua teoria um caráter subversivo, capaz de romper com a ordem institucional que determina as hegemonias da ordem social, relação esta muito saudável, pois coloca a sociedade em permanente contradição e tensão, possibilitando espaços de subjetivação mobilizadores de mudanças. “Negar a subjetividade é equivalente a desconsiderar a força da produção humana mais genuína, e nos submeter ao domínio do instrumental” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p.174). Para o autor, uma representação da subjetividade que contemple essa natureza *subversiva*, “exige a criação de um referente teórico, epistemológico e metodológico distinto” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 37). Neste capítulo, abordaremos apenas o referente teórico da Teoria da Subjetividade, expresso nas categorias de subjetividade, sujeito, subjetividade individual, subjetividade social, personalidade, configurações subjetivas e sentido subjetivo, deixando para o próximo capítulo os referentes epistemológicos e metodológicos.

A **subjetividade**, como concebida por González Rey, não pode ser pensada como sistema complexo sem que seja incluído no processo o sujeito histórico-cultural, produtor de sentido subjetivo e potencialmente criativo. Sem a presença desse sujeito, estaríamos reeditando uma subjetividade intrapsíquica, marca do pensamento moderno. A subjetividade, em González Rey, estaria, então, distante de determinantes universais e

teria as configurações de sentido como unidades centrais. Trata-se de um sistema complexo, submetido permanentemente à tensão das rupturas ou das criações, tornando sua expressão imprevisível e permitindo transcender as representações estático-descritivas da psique.

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 35).

A relação complexa e dinâmica entre o social e o individual é uma das marcas que distinguem a subjetividade concebida por González Rey de outras teorias que abordam a subjetividade²⁹. “A subjetividade como sistema se produz de forma simultânea individual e socialmente, portanto não podemos compreender nenhum processo social sem a integração desses dois níveis de organização subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 175). A história das definições da subjetividade é marcada pelo seu fechamento em si mesma, como se fosse uma entidade impossível de ser acessada. Consideramos que González Rey *abre as portas* da subjetividade: primeiro, ao reconhecer a existência de uma subjetividade social e, segundo, ao reconhecer a relação desta com a individual, não de forma determinística, mas de forma complexa e dinâmica, em que uma influencia a outra sem que se desconstituam.

O sujeito e a subjetividade social são dois temas reconhecidamente importantes para a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2004a, 2005c, 2006, 2007a). O **sujeito** representa o momento presente, no qual confluem todas as configurações subjetivas constituídas em sua história e expressa-se a produção de sentido subjetivo diferenciada em cada pessoa. Diante disso, o sujeito só pode ser concebido de forma singular, o que possibilita o rompimento com a tendência da Psicologia, num

²⁹ González Rey (2003a) considera que a psicanálise inaugura a psicologia clínica, gerando, com isso, uma nova zona de sentido sobre o objeto de estudo da psicologia capaz de romper com o positivismo metodológico que desconsiderava a prática como fonte de ciência. O autor destaca como contribuições e limites da psicanálise os seguintes aspectos: a psique foi representada como processo constitutivo do sujeito, porém não considerou os processos históricos; reconheceu a relação tensa entre indivíduo e sociedade, porém sem considerar que um é constitutivo do outro; a psique foi considerada como sistema não regido pela razão, porém não reconheceu o caráter ativo da consciência; rompeu com alguns objetos da psicologia que sempre estiveram associadas somente ao funcionamento do corpo, como a sexualidade e a enfermidade, porém estas funções foram definidas apenas como orgânicas, sem reconhecer o papel da psique como fenômeno subjetivo.

determinismo mecanicista, de homogeneização dos indivíduos, desqualificando a significação do viver.

O aspecto singular é bastante reforçado pelo autor, por considerar o sujeito com capacidade de gerar um espaço próprio de subjetivação, sem que isso implique ou signifique que esteja neutralizado diante do social. Pelo contrário, o sujeito é aquele capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação implicado diretamente com os espaços sociais. “O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 144). O pensamento, a reflexão e as decisões tomadas pelo sujeito singular é o que legitimam seu pensamento e possibilitam que entre na dinâmica complexa da vida social.

Em diferentes momentos da obra de González Rey, encontramos definições do sujeito, “o sujeito como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo [...] sujeito da emoção” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 21). A consciência³⁰, tomada como sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade, permite ao sujeito tomar para si os processos de sua vida, suas filosofias, suas crenças e suas representações, e designa o caráter ativo do sujeito no exercício pensante e reflexivo de sua atividade, determinada por sua emocionalidade³¹. Toda atividade pode ser produtora de emoções que, somadas aos aspectos simbólicos, são produtoras de sentido subjetivo, gerando algum impacto³² nas configurações subjetivas originadas pelos sentidos anteriores. Ao mesmo tempo, a produção desses novos sentidos subjetivos é influenciada pelas configurações subjetivas já constituídas. Passado e futuro dos sentidos subjetivos de diferentes procedências confluem na constituição das configurações subjetivas, que, na tensão com a capacidade generativa do sujeito, tornam-se essenciais ao desenvolvimento humano. Toda ação é subjetivada pelas configurações subjetivas do próprio sujeito, o que demonstra o caráter ativo da produção da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2007a).

³⁰ A *consciência* é discutida por Vigotski (1925-1991) como um problema metodológico, colocando em evidência alguns problemas que se formam quando a psicologia ignora as discussões sobre o tema: 1) está se fechando aos problemas mais complexos do comportamento humano, como as reações somáticas, fala interna, etc.; 2) apagam-se as características que diferem o homem dos animais; 3) alimenta o dualismo entre o espiritualismo e a reflexologia; 4) permite cair no *biologicamente absurdo*, ou seja, perde-se a possibilidade de estudar problemas mais *transcendentais*: a estrutura, os componentes e as formas do nosso comportamento: “A experiência determina a consciência” (VIGOTSKI, 1991, p. 56, tradução nossa).

³¹ A emocionalidade é definida como “a condição emocional dominante que acompanha sua ação cotidiana” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 168).

³² O impacto gerado na configuração subjetiva, dependendo de sua intensidade e importância, pode gerar uma mudança na configuração subjetiva. Veremos sobre esse aspecto ao discutirmos *a mudança e o desenvolvimento da subjetividade*.

O sujeito da emoção confronta-se com uma longa história de representações racionais de caracterização do humano, coibindo todas as tentativas de emergência da emocionalidade, a qual chegou a ser punida pelo Estado, representado pela igreja institucionalizada. *Penso, logo existo* foi a marca da racionalidade moderna que promoveu o sujeito da razão em detrimento da emoção. Consideramos que o resgate da emoção e a ascensão que lhe foi atribuída nas últimas décadas talvez seja capaz de mudar a lógica secular para *sinto, logo existo*. Maturana (2005, p. 52) argumenta que “todo sistema racional tem fundamento emocional” e o que acontece em nossa atual sociedade é que vivemos numa cultura que atribui ao racional uma *validade transcendente* e às emoções um caráter arbitrário.

As emoções produtoras de sentido são, para González Rey (2005c), expressões da história singular da pessoa, são expressões do pensamento e da linguagem. O pensamento e a linguagem possuem uma relação complementar e, ao mesmo tempo, contraditória. O pensamento é um processo psicológico representado pela cognição, pelos sentidos subjetivos, pelas significações e pelas emoções, e a linguagem, além de uma manifestação simbólica resultante da história da sociedade – o que a caracteriza como contraditória ao pensamento – é uma expressão simbólica do sujeito. A vivência de uma experiência por meio da linguagem articulada por um pensamento próprio é uma das características essenciais do sujeito, demonstrando flexibilidade ao produzir *desenhos mentais* por meio do pensamento, emancipando-o.

As definições de sujeito propostas por González Rey foram recebendo, a cada publicação, novos adjetivos. “[...] o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade” (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 21). O reconhecimento do caráter ativo é reforçado em outro momento: “a pessoa capaz de produzir sentidos subjetivos frente aos diferentes contextos em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2006b, p. 18). Ao contrário da ordem social vigente, que pretende *adaptar*³³ a pessoa à sociedade, para o autor, o tornar-se sujeito “significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir responsabilidade individual pela ação” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 144). Possivelmente, a capacidade de assumir a responsabilidade individual da ação seja uma das características mais controversas da sociedade atual, na qual uma grande

³³ O termo adaptação ou mais especificamente *readaptação* da pessoa à sociedade é comum em casos de internamento, seja por motivos psiquiátricos ou por motivos de infração legal. A pessoa é retirada da sociedade para ser moldada ao convívio social, não para desenvolver processos de subjetivação que lhe possibilitem tornar-se sujeito.

maioria tem entrado no jogo da *culpabilização* do outro, sem assumir com responsabilidade as consequências das próprias ações. Para Maturana (2005), a consciência das consequências das próprias ações é um princípio ético fundado na emoção, e não na razão, por ter caráter eminentemente social.

A congruência é uma caracterização do sujeito pouco discutida pelo autor (GONZÁLEZ REY, 2005c), mas que consideramos de suma importância, uma vez que implica na expressão da intencionalidade e na luta por ela, sentindo-se feliz com isso; é o encontro do sujeito consigo mesmo, ainda que tenha que lutar e sentir por aquilo em que acredita, condição fundamental para a emergência do novo, da mudança. Para Maturana (2005, p. 63, grifo do autor), “*somos como somos em congruência com nosso meio e [...] nosso meio é como é em congruência conosco*, e quando esta congruência se perde, não somos mais”. Ser congruente significa ser coerente consigo mesmo, ser harmônico nas ações; contempla as partes de um todo que se harmonizam entre si. O sujeito é congruente quando expressa sua intencionalidade e luta por aquilo em que acredita, investe na realização de seus projetos, gerando uma emocionalidade que lhe permite olhar para si mesmo e sentir-se bem com o que vê. Vale destacar que na ação congruente estão incluídos, também, os processos de subjetivação ignorados pelo sujeito, definidos por González Rey (2005c) como não conscientes. “O sujeito não domina o cenário em que atua desde uma lógica racional, porém intervém no cenário criando novas dimensões de sentido e significação através de sua intenção” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 221).

O caráter histórico do sujeito é reforçado ao discutir a produção da subjetividade individual na tensão e contradição permanente com a subjetividade social. O histórico é reconhecido como um atributo essencial da definição do sujeito para além da história das formações discursivas presentes nos espaços sociais; é reconhecido desde a história pessoal vivida pelo sujeito, produtora de configurações subjetivas que estão na base dos novos sentidos subjetivos e que sintetizam a expressão de uma história irrepitível. A negação do caráter histórico do sujeito permitiria uma definição funcional e instrumental da psique, separando-a da sociedade e da própria história individual do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2005c, 2005d).

Outra característica bastante discutida é o posicionamento do sujeito na atividade, ou seja, seu caráter reflexivo e criativo que lhe permite subverter o que está dado, é uma opção não prevista de manifestação do sujeito diante da ordem estabelecida. A ação

criativa diante da atividade representa uma possibilidade de produção de sentidos subjetivos diferentes, que permitem o desenvolvimento emancipado do sujeito. O sujeito emancipado é capaz de produzir rupturas com o social, as quais podem ser geradoras de novos focos de subjetividade. Na emancipação, na capacidade gerativa e autoral do sujeito está envolvida sua capacidade reflexiva e criativa, que permite trajetórias únicas, expressadas por meio de sentidos subjetivos singulares, comprometendo o envolvimento ativo do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2007a).

Diante do exposto, podemos até pensar que González Rey tenha concebido um sujeito utópico e impossível de ser alcançado, porém, o próprio autor argumenta sobre a mobilidade desse sujeito, que existe em formas, graus, contextos e ambientes diferenciados (GONZÁLEZ REY, 2003a). Como exemplo, podemos pensar num jovem que, em seu ambiente familiar, é constantemente silenciado e não consegue mudar essa situação, devido à sua dependência financeira, porém, junto aos seus colegas de escola, é crítico, reflexivo e atuante nas organizações estudantis, lutando pela melhoria de sua escola e da qualidade do ensino, representando um outro nível de sujeito. A vivência de uma experiência, o ingresso em algum novo grupo social ou cultural, a perda de uma pessoa querida, a realização de um curso, a mudança de um professor, a leitura de um livro, enfim, todas as vivências podem representar abertura a novos espaços de subjetivação, o que coloca a constituição do sujeito em permanente processo de mobilidade. Possivelmente, um dos grandes desafios que temos é saber *quão sujeitos somos* nos diferentes contextos e experiências que vivenciamos diariamente.

O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. Embora existam formas e níveis de organização da subjetividade que facilitam o processo de se tornar sujeito, a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade. O *ser sujeito* vai implicar um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. O sujeito de maneira permanente produz novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade, daí sua significação como momento constituinte da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 146, grifo do autor).

Na pesquisa que ora propomos, a multiplicidade de características atribuídas ao sujeito confluem no sujeito que aprende, “[...] em sua riqueza e diversidade singular e na multiplicidade dos processos subjetivos envolvidos nas configurações subjetivas de aprender [...]” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 42). Nossa intenção de investigar os elementos subjetivos envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem escolar

só tem condições de ganhar corpo diante da aceitação de que o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem é, antes disso, um sujeito em relação com o aprender e, fundamentalmente, um sujeito em mobilidade³⁴, o que nos permite analisá-lo na complexidade das inter-relações que são subjetivadas no processo de aprender.

Na Teoria da Subjetividade de González Rey, evidenciamos um sujeito com possibilidades intencionais e ativas de enfrentar e reagir no confronto com a subjetividade social, de tomar decisões próprias, com autonomia e independência. Um sujeito que existe em si, que é consciente de suas ações. O sujeito está na borda entre a subjetividade individual e social e o que está por trás é sua configuração de configurações subjetivas. O reconhecimento da existência da subjetividade social e a relação com a subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2005d, 2006b, 2007a, 2008), implicando nos processos de subjetivação, constitui um diferencial na Teoria da Subjetividade de González Rey, uma vez que, tradicionalmente, a *subjetividade* era utilizada somente para o nível individual.

A **subjetividade social** existe em inter-relação com a subjetividade individual, sem que a primeira represente a soma da segunda. O conceito de subjetividade social permite-nos compreender a dimensão subjetiva – sentidos subjetivos e configurações subjetivas – dos processos e instituições sociais, nos diferentes contextos e momentos históricos em que ela se organiza, “permite desentranhar a forma em que configurações de sentidos geradas socialmente configuram processos sociais específicos, assim como as diferentes formas em que os processos sociais participam da configuração da subjetividade e dos processos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 211). Essa forma de interpretação do social abre infindáveis campos de investigação psicológica, ao considerar a relação do social com o próprio social e a relação do social com o individual, em atividade geradora permanente, levando a novos momentos de integração na produção do conhecimento psicológico.

Por meio da subjetividade social é possível compreender o comportamento de um sujeito ou um grupo, não de forma isolada e direta, mas como parte de processos subjetivos mais amplos, integrados em um sistema e alimentados por produções subjetivas de diferentes espaços sociais, como podemos ver na passagem a seguir.

³⁴ A compreensão da mobilidade do sujeito será retomada ao discutirmos *A mudança e o Desenvolvimento da Subjetividade*.

O conceito de subjetividade social integra os elementos de sentido subjetivo que, produzidos nas diferentes zonas da vida social da pessoa se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento. Da mesma forma, a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 215).

Uma das compreensões que a categoria nos sinaliza é o impacto da organização social na configuração subjetiva das pessoas, uma vez que a organização social é constituída de amplas e complexas zonas da vida humana, muitas delas invisíveis às aparências. Esse impacto não pode ser interpretado de forma passiva, nem como positivo ou negativo, mas, ao contrário, é gerador de confrontos, rupturas e tensões que vão fazer parte das configurações subjetivas por meio dos sentidos subjetivos gerados no processo. Por outro lado, o sujeito também se integra à subjetividade social, gerando novos focos de subjetivação, não de forma intencional e direta, mas “apenas como um momento no movimento de um sistema muito complexo que não responde de maneira direta nem linear à intencionalidade humana” (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 184). O posicionamento assumido pelo sujeito diante do social é que vai possibilitar sua emergência ou não.

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre uma maioria, se subordina a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 144).

Em nossa pesquisa, acreditamos que o reconhecimento da subjetividade social produzida na sala de aula e na escola, em inter-relação com a subjetividade individual do aluno, pode apresentar elementos subjetivos importantes que venham a contribuir na compreensão do processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Nos momentos de aula, o aluno está em relação com outros colegas, com o professor e com o desafio de realizar atividades diante de um grupo de pessoas. Para Tacca (2006b), a sala de aula

[...] está envolta em um contexto em que a história de vida, experiências e vivências de cada um dos atores ali presentes permanecem subjacentes, fazendo com que em uma mesma situação configurem-se diferentes processos subjetivos. São estes processos que movimentam, dão forma e especificidade à

aprendizagem, pois acontecem no interior de significados socialmente construídos e integrando os sentidos, que são trazidos ou afloram em cada momento do processo (TACCA, 2006b, p. 67).

Consideramos que a subjetividade social da escola³⁵, com seus ritos, normas, valores, crenças, produz impactos que podem reforçar a dificuldade que o aluno está apresentando, ou mobilizá-lo à superação. A aula e a escola constituem-se como um espaço de relações sociais, em que experiências e vivências pessoais integram os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Tacca (2006b, p. 60), “o processo ensino-aprendizagem só pode acontecer entre pessoas, as quais devem estar disponíveis para entrar em um processo relacional de compromisso mútuo”. A subjetividade social da aula e da escola é perpassada por diversos elementos de sentido, oriundos de outros espaços sociais que constituem um conjunto de sentidos subjetivos, os quais se integram na configuração da subjetividade social da escola.

A experiência social do sujeito e as formas de organização dessa experiência no curso da história, dentro de uma cultura, caracterizam os processos de subjetivação constituintes da subjetividade individual. Na definição de **subjetividade individual** apresentada por González Rey (2003a), há dois elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: a personalidade e o sujeito, que “[...] se exprimem em uma relação na qual um supõe ao outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isto implique diluir um no outro” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 241).

Em relação ao sujeito, embora nós já tenhamos apresentado várias considerações necessárias à compreensão da subjetividade individual, vale reforçar que este está em confronto direto com o social, não de uma forma direta e passiva, em que um determina o outro, mas de uma forma totalmente ativa. Nas obras mais recentes de González Rey (2007a, 2008), ao referir-se à subjetividade individual, é possível perceber uma valorização cada vez maior da inter-relação entre a subjetividade individual e subjetividade social. A possibilidade de posicionamento do sujeito diante do social rompe com a maioria das teorias que aceitam a influência entre *social X sujeito*, porém sem considerar a não-verticalidade desta relação. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em permanente estado de

³⁵ Albuquerque (2005) desenvolveu em sua pesquisa um amplo estudo sobre a subjetividade social da escola.

tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social. A organização subjetiva, que se expressa por meio das configurações subjetivas e dos desdobramentos simbólico-emocionais, pode ser identificada tanto na subjetividade individual como na subjetividade social, as quais se constituem de forma recíproca.

Outra marca importante na subjetividade individual é a importância da *personalidade* como um sistema de configurações. A personalidade, ao contrário de como é definida pela maioria dos teóricos do tema – um conjunto de traços, dimensões e fatores – é considerada, nessa abordagem teórica, como um *sistema subjetivo auto-organizador* da experiência constituída na história do sujeito. Por se tratar de um sistema autônomo, possui a plasticidade que lhe permite mudanças contínuas por meio da configuração entre o histórico e o atual, revelando-se de forma geradora de sentidos na história do sujeito. A personalidade é definida como uma *configuração de configurações*, “partindo de que em um sistema os elementos integrantes perdem sua especificidade funcional quando respondem ao novo nível de integração definido pelo sistema” (GONZÁLEZ REY, 1995. p. 59, tradução nossa).

A **personalidade**, resgatada de Vigotski, é uma categoria que serviu de mote inicial para González Rey (1989, 1995) no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade. O autor sempre procurou marcar sua forma de conceber a personalidade diferenciando-a do modelo apresentado pela psicanálise – um modelo fechado, apoiado em mecanismos estáticos, definidos como id, ego e superego – e do modelo norte-americano, baseado na psicometria, que a definia como um conjunto de traços, dimensões e fatores universais. O modelo de compreensão da personalidade proposto por González Rey (1989, p.16) está descrito como “uma configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito”. Nessa mesma obra o autor destacou, também, os aspectos funcionais (rigidez-flexibilidade, estrutura temporal de um conteúdo psicológico, mediatização das operações cognitivas nas funções reguladoras, capacidade de estruturar o campo de ação, estruturação consciente ativa da função reguladora da personalidade) e os aspectos estruturais da personalidade (unidades psicológicas primárias e formações psicológicas), enfatizando a existência de uma relação recíproca entre eles.

Esse foco interpretativo atribuído à personalidade – uma configuração de configurações – reforça seu caráter sistêmico e histórico; a personalidade representaria, então, o sistema organizador das configurações subjetivas. A respeito da relação da

personalidade com a subjetividade individual, González Rey argumenta: “A personalidade representa o conceito de sistema constitutivo da subjetividade individual, o que está integrado por diferentes configurações e sistemas de configurações [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 262). As configurações têm assumido *status* cada vez mais fortalecedor da subjetividade, por representarem o sistema organizador dos processos subjetivos produzidos pela integração relativamente estável do atual e do histórico nas diferentes zonas da vida dos sujeitos.

As **configurações subjetivas** são formas complexas de organização dos sentidos subjetivos produzidos nos processos de subjetivação individual e social, porém, em si mesmas, não constituem uma estrutura, mas representam um “sistema envolvido de forma permanente com outras configurações” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 24), numa relação que pode acontecer de forma entrelaçada, consequência do posicionamento do sujeito nos diferentes momentos de sua vida, ou seja, a configuração subjetiva familiar pode integrar-se como um elemento de sentido subjetivo na configuração subjetiva da aprendizagem escolar. “As configurações existem em permanentes vínculos entre si, e tem muito a ver com as situações atuais que o sujeito enfrenta. As configurações se modificam ante as emoções que aparecem nos diferentes momentos da vida do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003c, p. 118).

A mobilidade das configurações subjetivas, pelo seu caráter histórico, rompe com os pressupostos determinísticos da personalidade ou mesmo com a ideia de que ela desenvolver-se-ia até determinada idade e daí em diante não teria mais possibilidade de mudança. No imaginário popular, figura uma compreensão de personalidade como algo com prazo determinado de formação. A compreensão da personalidade como sistema organizador das configurações subjetivas nos possibilita pensar na constituição do humano em uma perspectiva dinâmica, em que as marcas do percurso histórico podem ser permanentemente subjetivadas e ressubjetivadas.

As configurações subjetivas têm caráter organizador e, ao mesmo tempo, gerador dos sentidos subjetivos. “Os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 44). Organização não pode ser tomada, aqui, como sinônimo exclusivamente de ordem, mas na dinâmica trinária infinita, conforme concebida por Morin (2003a): organização/ordem/desordem. O caráter gerador de sentidos subjetivos atribuído às

configurações subjetivas tem na emocionalidade seu elemento constituinte. É importante destacar, ainda, que as configurações subjetivas não podem ser consideradas como causas do comportamento, uma vez que estão permanentemente sofrendo influências dos sentidos subjetivos gerados pela comunicação e ação humana, tornando sua expressão imprevisível. Os comportamentos observáveis servem apenas como possibilidade de um indicador do sistema de configurações integrantes do sujeito, sistema este que pode ser resultado da integração de várias configurações.

Dentre todos os conceitos anunciados no início da discussão sobre a Teoria da Subjetividade, resta-nos apresentar as considerações sobre os **sentidos subjetivos**, embora já tenhamos destacado que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas atravessam-se mutuamente, o tempo todo. “Um sentido subjetivo pode se converter em uma configuração subjetiva ao integrar um sistema de sentidos diferenciados em torno de si, em um determinado contexto”. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 136). Vale destacar que os sentidos subjetivos também se relacionam permanentemente com as configurações subjetivas da subjetividade social. Da mesma forma que as configurações subjetivas são sistemas organizativos dos sentidos subjetivos produzidos nos processos individuais de subjetivação, também devem ser considerados em relação às produções subjetivas dos espaços sociais. Os sentidos subjetivos são produções dos sujeitos resultantes dos desdobramentos simbólico-emocionais produzidos em nível individual, mas também pelas unidades sociais que atuam nos espaços da subjetividade social, ou seja, os sentidos subjetivos são resultados das “produções subjetivas das pessoas e dos espaços sociais diferenciados” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.171), sem perder de vista que os espaços sociais são constituídos de sujeitos, mas não representam uma adição aritmética destes.

O sentido subjetivo é uma categoria central na Teoria da Subjetividade de base histórico-cultural. González Rey (2007b) diferencia o sentido subjetivo da categoria de sentido de Vigotski, afastando essa categoria da relação imediata sentido-palavra e resgata o caráter gerador da psique implícito na concepção inicial sobre o sentido. Para o autor, a relação com o mundo é uma produção simbólico-emocional dos sujeitos e não “uma interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p.165). Com isso, o autor reforça o resgate do sujeito e seu caráter ativo na formação dos conteúdos psicológicos, encontrando uma nova forma para explicá-los: nós não internalizamos, simplesmente, o que vem de fora, mas atribuímos sentido subjetivo a tudo que vivenciamos. “Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois

acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 173).

A relação simbólico-emocional que estabelecemos com nossas vivências, produtoras de sentido subjetivo, possibilita um afastamento dos determinismos psicológicos de outras teorias que têm considerado causa e efeito numa relação direta e linear. “O sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 243). As emoções estão diretamente relacionadas às ações, caracterizando o estado psíquico e fisiológico do sujeito e evidenciando um dos registros mais importantes da subjetividade. Representam a *ecologia complexa* que envolve o desenvolvimento do sujeito e considera, além do caráter biológico, assumido por outras teorias que definem as emoções, o caráter subjetivo produzido na história e na cultura desse sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a, NEUBERN, 2004).

O caráter simbólico da psique é o que permite a expressão da emoção diante de um conteúdo simbólico, embora esse não seja o único que possibilite a atuação da psique no desencadeamento da emoção. Para González Rey (2003a), a expressão emocional, além do caráter intrapsíquico considerado por Vigotski, expresso por meio das necessidades, motivos e personalidade, está relacionada com a perspectiva *dialógica*, *dialética* e *complexa*, integrada nos processos sociais que o sujeito vive. Trata-se de (re)posicionar a subjetividade individual, de forma que permita estabelecer relações com o social.

O emocional não está subordinado à mediação do simbólico, mas é a expressão singular da pessoa relacionada ao seu sistema de configurações. “Nenhum sistema de práticas em abstrato ou de eventos objetivos, tomados em seu caráter externo, tem o poder de determinar as consequências subjetivas de seu impacto” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p.173). Os sentidos subjetivos fazem parte da “rede de sentidos subjetivos na qual são expressos os mais diversos impactos da condição social da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 148), assumindo formas diferenciadas e individualizadas.

Consideramos que a produção de sentido subjetivo na aprendizagem é importante para que as dificuldades não se desenvolvam ou, quando já evidentes, possam ser superadas. Toda aprendizagem implica, de alguma forma, na produção de

elementos subjetivos, seja na constituição de sentido que mobilize o aprender, seja como resultado de experiências negativas que o aluno vivencia. O sujeito que aprende é concebido como parte de um sistema complexo e dialético, no qual não existem relações dicotômicas entre cognição e afeto, individual e social, objetivo e subjetivo. Essa complexidade da dinâmica da vida social coloca-nos diante da necessidade de que as instâncias da organização social sejam instâncias de diálogo. Para González Rey (2004b), essa possibilidade é uma maneira de garantir que sociedade e sujeito tenham desenvolvimento simultâneo e não-dicotômico.

O social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito, que também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos que não podem isolar-se dos sentidos produzidos no curso da experiência do sujeito (GONZALEZ REY, 2003a, p. 224).

Para resumir, embora tenhamos apresentado as categorias com comentários pontuais, não podemos pensá-las como entidades isoladas. Ao contrário, estão entrelaçadas de forma dinâmica e processual, característica fundamental na concepção do humano. Uma faz parte da compreensão da outra. A produção dos sentidos subjetivos é, ao mesmo tempo, organizada pelas configurações subjetivas e influenciada pelo sistema de configurações já existente. Há sempre caminhos imprevisíveis nessa produção e organização e, por isso, não podemos nos guiar pelo comportamento expresso. Não é possível prever quais configurações subjetivas vão ser mobilizadas na organização e geração de um novo sentido subjetivo. A personalidade, entendida como sistema de configurações subjetivas, junto com o sujeito, constitui a subjetividade individual. A subjetividade expressa-se na subjetividade individual e na subjetividade social, ambas em permanente confronto na constituição do sujeito.

2.2 Base Teórica da Pesquisa II: O Desenvolvimento da Subjetividade

O reconhecimento da cultura e da história no desenvolvimento da subjetividade não é de valoração unânime entre os teóricos das ciências humanas e sociais. Ao contrário, somente os autores que reconhecem o papel ativo do sujeito no seu próprio desenvolvimento aceitam que a cultura e a história possuem valores importantes e determinantes no desenvolvimento humano. Além de Vigotski, como já vimos anteriormente, Wallon tem sido reconhecido como um autor que nos apresenta uma concepção desde uma perspectiva mais flexível entre a maturidade orgânica e o desenvolvimento social, posicionando o sujeito de forma ativa no meio, sempre em movimento. A relação do sujeito com o meio é considerada numa individualidade ativa e simultânea, sem haver dependência mecânica e, por isso, considera que não podem ser estudados separadamente. “O meio provê a nossa actividade de instrumentos e de técnicas, que estão intimamente unidas às práticas e às necessidade da nossa vida quotidiana, que muitas vezes nem nos damos conta da sua existência” (WALLON, 1968, p. 54). O autor reconhece a existência de diversos sistemas no meio, como o sistema linguístico, os quais, quando se desenvolvem, podem servir de expressão de atividades psíquicas de níveis diversos, dependendo das circunstâncias, das disposições ou possibilidades mentais do sujeito.

O sistema linguístico também é reconhecido por Maturana (1994) como condição para humanizar o homem, uma vez que sua constituição genética, fisiológica e anatômica para o desenvolvimento humano, por si só, não são capazes de realizar o processo de humanização. O desenvolvimento humano é resultado de uma dinâmica recursiva entre o sistema nervoso e a história de relações e interações (psíquico, mental e espiritual) do organismo em seu viver na linguagem.

O humano se vive no conversar, no entrelaçamento do linguajar e emocionar que é o conversar. Mais ainda, o humano se vive nos modos de vida que as culturas constituem como dimensões relacionais que descrevemos como dimensões psíquicas, espirituais ou mentais (MATURANA, 1994, p. 198).

Um dos principais problemas que o estudo do desenvolvimento tem enfrentado é frequentemente ser realizado pela lógica das generalizações. Rogoff (2005) enfatiza que o cultural é o elemento capaz de romper com a lógica de paridade do desenvolvimento, normalmente fundamentada pela similaridade na comunidade dos pesquisadores, sobretudo europeus e euro-americanos. Outro aspecto destacado pela autora é que, em diferentes comunidades, os objetivos do desenvolvimento humano também são

diferenciados, ou seja, diferentes expectativas são depositadas no desenvolvimento da criança. Como exemplo, a autora cita o cuidado com irmãos menores, que, em famílias com muitos filhos, pode começar aos três anos de idade, pela necessidade dos pais e por julgarem que os bebês se interessem mais pelas atividades e brincadeiras das crianças que as dos adultos. Por outro lado, nas comunidades em que as famílias têm poucos filhos, a expectativa do desenvolvimento é voltada para a aprendizagem escolar, ficando a tarefa de cuidar de bebês para os próprios pais ou babás. Questões de gênero, relação das famílias com as comunidades, diferenças entre gerações, papel dos indivíduos na comunidade, a função dos instrumentos e das instituições são alguns dos fatores apontados pela autora como diferenciadores das expectativas culturais do desenvolvimento da criança.

O rompimento com as regularidades do desenvolvimento focado no indivíduo também é apontado por Rossetti-Ferreira (2004, 2006) como fator preponderante para a busca da complexidade das múltiplas perspectivas do desenvolvimento humano. A autora destaca que os esforços dos pesquisadores devem mirar para as pessoas em campos interativos dialógicos, para o reconhecimento das diferenças e da interdependência entre elas, na condição de reciprocidade e sinergismo, e para uma visão ecológica do desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2006). O desenvolvimento humano se dá por elementos dialeticamente relacionados num lugar e num tempo que possui dimensões intimamente ligadas: o *tempo presente* constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais situadas no aqui-agora; o *tempo vivido* é constituinte das vozes evocadas das experiências vividas; o *tempo histórico* é a escala formadora dos discursos e das ideologias; o *tempo prospectivo* integra as expectativas individuais e coletivas voltadas para o futuro, também marcado por discursos e ideologias. Todos esses tempos encontram-se e atualizam-se no tempo presente, que é quando os processos de transformação e desenvolvimento se concretizam. Diante dessa complexidade, a autora considera que o desenvolvimento tem de ser visto com um compromisso ético e dialógico.

Tem-se que ir além da criança, além do indivíduo que se desenvolve e apreendê-lo dentro das redes de significações em que se encontra inserido. Deve-se buscar identificar as várias relações estabelecidas nos diversos contextos, de modo a compreender o seu ser e estar no mundo. Deve-se buscar identificar os vários elementos sócio-econômicos, políticos, históricos e culturais que atravessam seus processos de desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p. 52).

Rogoff (2005) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006) reconhecem a importância de Vigotski para pensar o desenvolvimento desde a perspectiva cultural, uma vez que concebem o desenvolvimento como um processo dialético, sendo que as mudanças fundamentais estão relacionadas à possibilidade de o homem, numa etapa superior do seu desenvolvimento, dominar sua própria conduta, subordinando ao seu poder as próprias reações (VIGOTSKI, 1995). Consideramos que, com essa argumentação, Vigotski planta a *semente do sujeito* e abre as possibilidades de pensarmos o desenvolvimento humano como decorrência das aprendizagens e experiências vividas, num seguimento histórico-cultural. Nesse processo dialético de desenvolvimento, Vigotski (1995) demarca quatro etapas, as quais não existem isoladamente, em si mesmas, mas, ao contrário do desenvolvimento evolutivo característico dos animais, se entrelaçam permanentemente, produzindo um *sistema dinâmico e complexo*, tipicamente humano, quais sejam: 1) cada etapa sucessiva do desenvolvimento nega o que é inerente à etapa anterior. Nega porque supera³⁶, elimina ou converte-se em uma etapa superior; 2) a etapa anterior do desenvolvimento existe dentro da etapa seguinte; 3) a etapa anterior mantém relação dialética com a etapa seguinte, permanecendo de forma oculta; 4) cada etapa guarda determinadas relações com a etapa anterior. O desenvolvimento é considerado um processo vivo e criativo, que caminha em constante contradição com as formas primitivas e culturais; um processo em que a cultura tem a chance de (re)elaborar profundamente a composição natural do desenvolvimento.

Na presente pesquisa, consideramos que o desenvolvimento pressupõe uma mudança complexa, mas sem que possa a ela ser resumido. O conceito de *mudança* está relacionado ao concebido por Morin, como veremos a seguir, e implica na presença dos princípios que apresentamos anteriormente sobre complexidade: 1) *princípio sistêmico ou organizacional*; 2) *princípio hologramático*; 3) *princípio do círculo retroativo*; 4) *princípio do círculo recursivo*; 5) *princípio da auto-eco-organização*; 6) *princípio dialógico*; 7) *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* (MORIN & LE MOIGNE, 2000). Mudança e desenvolvimento, embora interdependentes, são processos qualitativamente distintos.

³⁶ Vigotski (1925-1997, p. 133) chama a atenção para o conceito de superação ao referir-se ao desenvolvimento: “o primário, que aparece na etapa anterior do desenvolvimento, é superado reiteradamente pelas novas formações qualitativas que se originam”. Segundo o autor, o conceito de superação (*sniatie*) tem sido traduzido, algumas vezes de forma equivocada. Superação provém do alemão *aufheben*, que pode significar cancelar, guardar, esconder – não estando relacionado a eliminar algo.

2.2.1 A mudança e o desenvolvimento da subjetividade

O conceito de mudança presente na Teoria da Subjetividade de González Rey encontra fundamentos no de *organização* proposto por Morin (2003a), abrangendo as ideias de ordem e desordem e as relações entre os três. “[...] as mudanças não consistem apenas em subprodutos ou resíduos de uma estrutura mais profunda e soberana, mas em momentos fundamentais que conferem modificações de relevo (mesmo que pequenas) na organização do todo” (NEUBERN, 2004, p. 142). Organização não significa cada coisa no seu lugar, mas um sistema em movimento. Para Morin, não é possível pensar na organização sem se referir à unidade complexa e a um paradigma da complexidade:

[...] ela deve ser concebida necessariamente em função do macroconceito trinário sistema/inter-relação/organização no qual ela se insere: ela deve ser pensada de maneira não reducionista, mas articuladora, não simplificante, mas multiramificada; ela comporta de maneira nuclear as ideias de reciprocidade, de ação e de retroação; esta última [...] cujos produtos finais se fecham nos elementos iniciais; daí a ideia de que a organização é sempre também, ao mesmo tempo, organização da organização (Morin, 2003b, pp.168-169).

Essa relação ordem/organização/desordem, constituída de forma trinária e sistêmica, possui em si mesma um caráter original, pois, quanto mais complexa se torna a organização, mais a ordem se mistura à desordem, provocando os acasos, os antagonismos, o que torna a ordem das organizações frágeis, relativas, perecíveis, mas também evolutivas e construtivas. A desordem está presente na organização de forma potencial e ativa, possibilitando a emergência do novo, da mudança. “A desordem não é perseguida pela organização: ela é ali transformada, permanece virtualizada, pode se atualizar, prepara em segredo sua vitória” (MORIN, 2003b, p. 166). Ordem, desordem e organização se co-produzem de forma simultânea e recíproca.

Não podemos seguir a discussão sem fazer um comentário sobre essa compreensão de organização relativa ao caráter organizador das configurações subjetivas, conforme descrito por González Rey (2003a). Ao considerarmos a organização não somente como sinônimo de ordem, mas, principalmente, na dinâmica ordem/organização/desordem, estamos considerando que as configurações subjetivas estão em permanente mudança, mesmo que sejam pequenas mudanças, como afirma

Neubern (2004). Organização implica, necessariamente, em mudanças, porém, essas mudanças, geradas pelo caráter organizador das configurações, imbricadas na compreensão trinária, conforme proposta por Morin, não garantem por si mesmas o desenvolvimento. Essa não-linearidade é facilmente identificada, também, em nível macro, como na política, economia, educação, em diversos setores da sociedade, em que mudanças são propostas e efetivadas a todo o momento, porém muitos problemas continuam existindo, porque são mudanças que não movimentam o desenvolvimento dos sistemas.

[...] a tríade desordem/ordem/organização adquire um caráter original no interior do sistema. A ordem organizacional é uma ordem relativa, frágil, perecível, [...] evolutiva e construtiva. A desordem não é apenas anterior (interações ao acaso) e posterior (desintegração) à organização, está presente nela de maneira potencial e/ou ativa. [...] A organização só pode se organizar e organizar incluindo a relação ordem/desordem em si, não apenas da virtualização/inibição da desordem, mas também, como ocorre nos sóis e nos fenômenos vivos, em sua atualização (MORIN, 2003a, p. 167)

Retomando a questão central da discussão em pauta – o desenvolvimento da subjetividade – vale considerar que González Rey, ao longo de sua obra, em vários momentos, sinaliza contribuições importantes para a compreensão do que nos propomos. Dentre elas, destacamos: (1) compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade; (2) concepção do sujeito constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social; (3) possibilidades de reconfiguração subjetiva e mudanças nos núcleos das configurações subjetivas diante de novos sentidos subjetivos; (4) produção contínua de novos sentidos subjetivos capazes de entrar no sistema de configurações subjetivas.

Diante disso, podemos até pensar termos encontrado a *fórmula* para o *desenvolvimento* da subjetividade. Entretanto, ainda precisamos aprofundar essas questões, compreendendo-as desde as novas zonas de sentido que se abrem no estudo da subjetividade, uma vez que o autor refere-se ao funcionamento da subjetividade como sistema. Funcionamento e desenvolvimento do sistema, embora inter-relacionados, organizam-se como processos distintos. O desenvolvimento de um sistema ocorre por forças que incluem o funcionamento do próprio sistema (GONZALEZ REY, 1995, MORIN, 2003a). Consideramos que, ao pensarmos em *funcionamento*, o foco da análise é a organização do sistema; no caso de *desenvolvimento*, o foco da análise é o processo de mudança desse sistema, o qual é parte da própria organização. “Quanto mais a

organização se torna complexa, mais a sua ordem se mistura intimamente com as desordens” (MORIN, 2003a, p. 167).

Ao considerar que a subjetividade se dá na relação permanente entre a *subjetividade social, o sujeito e a personalidade*, relação esta em que cada um representa um momento constituinte do outro, interpenetrando-se de forma constante, González Rey (2003a) nos traz uma contribuição importante para pensarmos o *desenvolvimento da subjetividade*. Em publicações anteriores, González Rey (1995) havia desenvolvido considerações sobre o desenvolvimento que, embora centradas ainda no estudo da personalidade, já posicionavam a relação do sujeito e do social no processo. Resgatando o conceito de situação social de desenvolvimento, elaborado por Vigotski, o autor elabora o que denomina de forças motrizes do desenvolvimento, colocando em evidência a *comunicação e o ambiente social, as contradições e as unidades subjetivas do desenvolvimento* (GONZÁLEZ REY, 1995, 2008b). Vale lembrar que, naquele momento (1995), a maioria das categorias ainda não tinha sido elaborada da forma que aparece nas publicações mais recentes, o que requer uma leitura com as devidas distinções.

Quanto à *comunicação*, para que seja uma força motriz do desenvolvimento da personalidade, o autor destaca que “deve ser ativa, implicar o outro, estimular suas emoções e sua reflexão através do diálogo” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 83). Destaca, ainda, que o caráter motriz da comunicação tanto se expressa pelas novas configurações que se produzem no processo como pelas mudanças geradas no sujeito, dele decorrentes. Nesse sentido, para ser considerado como força motriz do desenvolvimento, o *ambiente social* – considerado a integração de múltiplos ambientes particulares, como as instituições formais e os grupos informais, bem como o funcionamento macro-social (cultura, política, condição econômica) – precisa ser analisado desde a produção de uma *mediatização subjetiva* expressada de duas formas: o sujeito passa a ter menor controle intencional dos efeitos dos novos sentidos psicológicos, ao mesmo tempo em que há um aumento do espaço intencional desse sujeito, processos que tanto podem aumentar como debilitar seu espaço psicológico. “O ambiente social não produz um efeito linear na personalidade, porém se integra, em sua dimensão real, ao sistema de elementos que, desde o sujeito, produziram um sentido psicológico particular” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 77).

Sobre a comunicação e o ambiente social como força motriz do desenvolvimento, Tacca (2006b) desenvolveu considerações importantes, desde as relações sociais na escola, ao considerar a comunicação como um processo interativo e que envolve a utilização plena do diálogo.

A comunicação se amplia, se desenvolve e torna-se geradora de desenvolvimento no próprio processo relacional, na permanente busca de compreensão dos sujeitos dos aspectos que se apresentam como relevantes e significativos para si mesmos e para os outros envolvidos em uma situação (TACCA, 2006b, p. 63).

As relações sociais ocorrem em espaços onde a subjetividade social e a subjetividade individual estão presentes e em contínuo confronto. González Rey (2003a), ao referir-se à posição ativa entre subjetividade individual e subjetividade social, considera que estes são dois “momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente” (GONZALEZ REY, 2003a, p. 206). Como anunciamos anteriormente, o autor, ao considerar o *ambiente social como força motriz do desenvolvimento*, destacando o papel ativo do sujeito, quando este impede que o social exerça uma força linear sobre ele, apresenta alguns pressupostos do que definiria como subjetividade social, considerando o social como uma rede intrincada de relações e ações geradoras de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Qualquer espaço social que permita às pessoas que o constituem produzir um tecido subjetivo sobre a base de uma atividade compartilhada é uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas, com as consequências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2007a, pp. 171-172).

Outra força motriz atribuída por González Rey (1995) ao desenvolvimento da personalidade são as *contradições*. Da mesma forma que o ambiente social, as contradições tanto podem ser fontes de desenvolvimento como fonte de danos ao sujeito, uma vez que em determinados momentos da vida podem constituir-se no centro da configuração personológica. O autor salienta, ainda, a existência de *contradições potenciais* em determinados momentos da vida (infância, adolescência), as quais considera essenciais ao desenvolvimento do sujeito. Para González Rey (1995, p. 83), “as contradições são situações tais que comprometem o sujeito com uma resposta, a

qual pode colocá-lo diante de uma situação social qualitativamente diferente, onde entram em jogo novos recursos que deem lugar a uma mudança estável em sua configuração subjetiva”.

As *contradições* permeiam todos os momentos constitutivos da subjetividade e podem ser consideradas as grandes responsáveis por desencadear o desenvolvimento. Sem o confronto gerado diante das contradições, seja na subjetividade social, seja personalidade, seja no sujeito, não há como pensarmos em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2007a). “O desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetivação social, a novas redes de relações sociais, que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento do sistema” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 205).

As *unidades subjetivas* são apresentadas como forças motrizes do desenvolvimento, por representarem potencialidades de integração subjetivas, de forma estável, que são atualizadas no próprio processo de configuração dessas unidades.

As unidades subjetivas do desenvolvimento são aquelas atividades ou relações da pessoa que comprometem seus recursos potenciais em um dado momento deste processo, e se configuram de forma estável a nível subjetivo, formando um verdadeiro sistema dinâmico de relações essenciais entre seus diferentes elementos. Portanto, estas unidades representam uma síntese subjetiva de situações externas relevantes, que tem um sentido para o sujeito, com recursos e elementos subjetivos deste que expressam uma potencialidade específica para desenvolver-se através da implicação do sujeito em ditas situações (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88).

Uma nova relação ou atividade³⁷ vivida pelo sujeito pode tornar-se em desenvolvimento se for mobilizadora da configuração subjetiva pelo seu potencial de integração subjetiva de outros elementos psicológicos em torno dos sentidos já configurados. Para compreendermos melhor quando uma configuração subjetiva pode ser considerada como unidade subjetiva de desenvolvimento, algumas condições apresentadas por González Rey (1995) precisam ser consideradas:

1) *As formas e sentidos sociais e culturais das atividades*: nas diferentes etapas da vida do sujeito as formas e sentidos sociais das atividades assumem significados individuais.

³⁷ González Rey (1995) usa o termo *atividade* porque, naquele momento, estava contrapondo com a categoria Atividade Fundamental proposta por Elkonin, desenvolvida nos fundamentos da Teoria da Atividade de Leontiev (GONZÁLEZ REY, 2004a).

2) *A qualidade do sistema de comunicação e atividades onde o sujeito vive*: a importância da comunicação nas unidades subjetivas está mais voltada para as relações do que para as atividades e pode estar mais ou menos implicada ao longo da vida do sujeito.

3) *A temporalidade*: as relações e atividades do sujeito em desenvolvimento vão modificando seu sentido psicológico ao longo do tempo: as que se transformam em habilidades, como a leitura, definem as unidades subjetivas que servem de suporte ao desenvolvimento; e as que estão em contínua abertura de novos campos de significação, como as distintas esferas de criação humana, constituem temporalidade infinita.

4) *O sentido real de uma unidade subjetiva nem sempre é consciente*: o sentido de uma atividade ou relação e sua contribuição para o desenvolvimento nem sempre é consciente, podendo co-existir com os sentidos de outras atividades e relações dentro de diferentes configurações subjetivas.

5) *As formações motivacionais complexas*³⁸: as formações motivacionais complexas participam do desenvolvimento pela ação reflexiva e intencional do sujeito, ampliando a influência dos sentidos subjetivos produzidos nas relações e atividades. A capacidade de autodeterminação do sujeito, mais acentuada a partir da adolescência, é um elemento constituinte da motivação e mobilizador de importantes recursos psicológicos, representando uma via de desenvolvimento.

6) *O alto nível de individualização*: a individualização pressupõe que o sujeito tome para si a responsabilidade de seu desenvolvimento, expressando sua iniciativa e criatividade de forma autêntica nas atividades e relações que constituem a base das configurações subjetivas.

A constituição das unidades subjetivas de desenvolvimento não pode ser pensada fora do sujeito psicológico, pois, embora toda configuração subjetiva que se torna estável no sujeito passe a constituir seu sistema de configurações, “só aquelas configurações que estimulam em sua constituição elementos ou formações suscetíveis de desenvolvimento em um momento específico deste processo, dão lugar às unidades subjetivas do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88). Segundo o autor, o estímulo à constituição de elementos ou formações suscetíveis de desenvolvimento é

³⁸ Nas obras posteriores, o autor assume algumas configurações subjetivas como formações motivacionais complexas.

influenciado pela comunicação, pelo ambiente social e pelas contradições. Nenhuma atividade alcança a condição de unidade subjetiva de desenvolvimento se não estiver entrelaçada à configuração subjetiva que sintetiza o sentido psicológico dessa atividade e, ao mesmo tempo, integre novos elementos psicológicos.

Nesse processo de reelaboração das categorias, as configurações subjetivas foram sendo tomadas como unidades subjetivas de desenvolvimento, por terem “capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 18). Com isso, o autor reforça a questão temporal das configurações subjetivas, argumentando que algumas podem permanecer por longos períodos, como o caso de um ideal de vida, uma profissão, enquanto outras se tornam mobilizadoras do desenvolvimento por curtos períodos, como o mecanismo da aprendizagem da leitura na criança, por causa do valor social inerente ao saber ler. As unidades subjetivas do desenvolvimento podem ser consideradas um tipo específico de mudança nas configurações subjetivas e sentidos subjetivos. A compreensão de unidade atribuída ao sentido subjetivo ocorre ao considerá-la auto-organizada, integrando os significados, os processos simbólicos e as emoções, sem que um elemento seja determinado a partir do outro, embora o evoque (GONZÁLEZ REY, 2002b, 2004a).

Em relação aos sentidos subjetivos é importante destacar: 1) o desenvolvimento dos sentidos subjetivos é processual e vai além do intrapsíquico, integrando os diferentes sistemas relacionais do sujeito e a organização da vida social, o que reforça o explicitado anteriormente sobre o caráter inter-relacional entre a subjetividade individual e a subjetividade social; 2) a forma como os sentidos subjetivos organizam-se em configurações subjetivas não segue uma linearidade pré-determinada e universal, mas está submetida aos limites e possibilidades de cada pessoa; o sentido subjetivo define-se pela unidade inseparável das emoções e dos processos simbólicos (GONZÁLEZ REY, 2007a, 2008).

Percebemos o desenvolvimento tanto na possibilidade de gerar **novos repertórios de expansão de uma configuração subjetiva**, que podem representar momentos de novos sentidos subjetivos que se integrem a essa configuração, como nos **momentos de reorganização e ruptura** de certos sistemas de configuração subjetivas em face da emergência de outros novos. [...] as próprias configurações subjetivas se organizam como sistemas complexos, como uma rede na qual uma pode passar a ser um sentido subjetivo da outra (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 138, grifo nosso).

A possibilidade de *expansão, reorganização e/ou ruptura* de uma configuração constitui mudanças no núcleo das configurações subjetivas. “Sem o surgimento de novas emoções capazes de inaugurar novas cadeias de desdobramentos simbólico-emocionais que se organizem em novos sentidos subjetivos, não será produzida uma mudança [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 179). As configurações mantêm sua organização por meio de seus *núcleos de sentido mais estáveis* e, quando há uma mudança no núcleo, pressupõe-se a existência de outro núcleo na organização geral da configuração, representando uma mudança profunda, ou seja, desenvolvimento, pois, do contrário, podemos estar diante de um processo patológico (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2007a).

As experiências vividas pelo sujeito produzem uma variedade de sentidos subjetivos que alimentam e desenvolvem as configurações subjetivas, as quais, mesmo diante dessa mobilidade, mantêm núcleos estáveis de produção subjetiva. Os núcleos, organizados pelos sentidos subjetivos dominantes, dão integridade à configuração, o que nos leva a entender que um novo sentido subjetivo, que assuma papel dominante, pode mobilizar mudanças no núcleo de uma configuração. Vale lembrar que a configuração subjetiva caracteriza-se pela possibilidade de integrar elementos dinâmicos e contraditórios, os quais podem converter-se em sentido subjetivo para o sujeito. As configurações nutrem-se de sentido subjetivo, são “um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 204), podendo ser alteradas diante de novas formas de organização do sistema de ação.

As configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que os novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização subjetiva *a priori*. Esses novos sentidos subjetivos entram na organização da configuração atual e, nela, podem levar a uma série de mudanças que terminem transformando a própria configuração, mas também, ao redor de novos sentidos subjetivos, é possível integrar outros, definindo outra configuração subjetiva que passe a ter um lugar dominante nos processos de subjetivação de uma atividade concreta. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.137-138).

Na citação anterior, destaca-se a possibilidade de criação de uma nova configuração subjetiva a partir dos diversos sentidos subjetivos que podem ser gerados em uma ação. Em passagem com data anterior, o processo de constituição de uma nova configuração já havia sido sinalizado: “[...] estados dinâmicos, ao constituir-se em sentidos subjetivos dentro de uma configuração, podem generalizar-se em outras dependendo de sua força e sentido na constituição subjetiva atual da personalidade”

(GONZÁLEZ REY, 2003c, p. 118). Segundo o autor, ainda não é possível definir o lugar que uma nova configuração ocupa em relação às já existentes: “a maior ou menor hegemonia das configurações subjetivas nos contextos vividos é algo que devemos estudar mais a fundo” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.138).

A mudança na configuração subjetiva pode variar “dependendo do contexto e da qualidade da atividade ou forma de relação em que se apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 256). Porém, essa mudança está vinculada aos “núcleos de sentido mais estáveis que se manifestam na oposição do sujeito a aspectos novos de suas experiências e que entram em conflito com esses núcleos” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 256). Essa afirmação permite-nos hipotetizar que a mudança de um quadro de dificuldade para a aprendizagem poderá depender de mudança nos núcleos de sentido constituídos até aquele momento pelo aluno. Com as afirmações anteriores, o autor reforça o caráter flexível das configurações subjetivas: móveis, dinâmicas e que permitem integrar o geral e o particular.

González Rey (1995, 2004a, 2008b) considera que o desenvolvimento é um momento singular, processual e holístico, resultado da integração dos sentidos subjetivos produzidos de forma viva, dinâmica e contraditória, nas várias esferas da vida do sujeito e no confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social. As considerações anteriores intensificam uma particularidade do *desenvolvimento da subjetividade*, a qual consideramos a abertura teórica na compreensão do tema: o desenvolvimento da subjetividade acontece quando *distintos processos de subjetivação* – subjetividade social, personalidade, sujeito – *são capazes de se integrarem de forma recíproca* (GONZÁLEZ REY, 2007a), ou seja, podemos analisar o desenvolvimento da subjetividade social, da personalidade e do sujeito de forma *individualizada*, mas, para analisarmos o desenvolvimento da subjetividade, temos que adentrar no movimento que um é capaz de promover no outro. É com esse princípio orientador que pretendemos analisar os casos propostos na presente pesquisa.

Após apresentarmos os pressupostos básicos da Teoria da Subjetividade, vamos retomar as discussões sobre aprendizagem escolar e dificuldades de aprendizagem escolar, de acordo com o que defendemos na presente pesquisa. Com base nos pressupostos teóricos de González Rey, concebemos que a aprendizagem escolar deve integrar, além da dimensão cognitivo-intelectual, as dimensões personológica, criativa, afetivo-relacional e avaliativa, concebidas como uma produção de sentido subjetivo,

colocando o sujeito em posição ativa diante do aprender (GONZÁLEZ REY, 2006a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a; TACCA, 2008).

2.3 Base Teórica da Pesquisa III: Dificuldades de Aprendizagem Escolar e Subjetividade

2.3.1 Dificuldades de aprendizagem escolar: perspectivas de superação

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal e dentro de padrões pré-estabelecidos, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento para aprender – afinal existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre –, mas a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola.

Mitjás Martínez (2006, p. 03) considera a aprendizagem escolar como “uma forma complexa de aprendizagem especificamente humana”. Tal afirmação é fundamentada por três motivos: primeiro, pelo “reconhecimento das configurações de sentido que participam do processo de aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 03), as quais podem ser originárias de outras zonas da vida e experiência do aluno e que não estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento das operações cognitivas ou seu nível de motivação para aprender. Em segundo lugar, pela consideração da aprendizagem escolar como uma função do sujeito, a qual pressupõe a “ação intencional, ativa, consciente, interativa e emocional do sujeito que aprende” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 04). E em terceiro, a autora destaca a participação, na aprendizagem escolar, não apenas da subjetividade individual do aluno, mas também da subjetividade social, que pode ser da sala de aula, da escola ou de outros espaços sociais que dinamizam a vida do aluno (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, TACCA, 2006a).

Na aprendizagem escolar está envolvida uma relação simultaneamente social e individual, marcada pela diversidade e complexidade de sua própria natureza constitutiva. Para Tunes (et al., 2006), é ilusória a tentativa de termos teorias únicas e integradoras para a aprendizagem escolar. As tentativas não fazem mais do que “paralisar os esforços criativos de cientistas e educadores para compreenderem a diversidade real com que se apresenta a aprendizagem na escola” (TUNES et al., 2006, p. 120). O aprender escolar, que registra tantas dificuldades, é marcadamente diferente de muitas outras situações de aprendizagem que a criança vivencia desde seu nascimento. Na presente pesquisa, consideramos como **aprendizagem escolar** *as produções dos alunos geradas no processo de ensinar-aprender, no qual se confrontam diferentes subjetividades na ação e na relação com o sistema de conceitos científicos*. Destacamos *produções* porque consideramos que, na aprendizagem do sistema de conceitos científicos, muitas outras aprendizagens são produzidas e passam a integrar a organização subjetiva do sujeito que aprende. O que o sujeito aprende vai muito além do que o professor ensina.

Essa definição, embora possa parecer reducionista, foi elaborada com base no que identificamos ocorrer nas escolas no que concerne à aprendizagem, onde o aluno é submetido a uma formalidade que supervaloriza a função cognitivo-intelectual. No entanto, a organização subjetiva desse aluno está inteiramente presente nesse processo e, quando negada, neutralizada, negligenciada, pode emergir em forma de diferentes problemas, como as dificuldades de aprendizagem, os comportamentos atípicos, entre outros. Isso acontece porque a produção de sentido subjetivo por parte do aluno ocorre sempre que uma situação o envolve emocionalmente, podendo ser tanto favorável quanto desfavorável ao aprender.

Diante do exposto, consideramos que as **dificuldades de aprendizagem escolar** podem existir basicamente desde duas perspectivas: 1) quando há uma *deficiência* nas funções orgânicas, limitando as condições de o aluno acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pelas séries/anos escolares; 2) quando a organização subjetiva do aluno, confrontada ao processo de ensinar-aprender, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola. Ressaltamos que, com essa distinção, não estamos negando os elementos subjetivos envolvidos na aprendizagem escolar dos alunos que apresentam alguma deficiência nas condições orgânicas, mas apenas fazendo uma caracterização de quem são os sujeitos participantes da presente pesquisa.

No primeiro caso, quando há uma *deficiência* orgânica, para pensarmos em superação, recorreremos às contribuições de Vigotski (1997), que argumenta sobre o impacto social do *defeito*³⁹. O enfrentamento dessa *fuga aos padrões de desenvolvimento* é considerado por Vigotski (1997) como um processo de compensação, ou seja, cada criança encontra caminhos próprios para seu desenvolvimento e, nesse sentido, boas experiências de aprendizagem contribuem na diversificação dos caminhos para que o mesmo ocorra.

O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que na maior parte das vezes é impossível, senão a superar as dificuldades que o defeito cria (VIGOTSKI, 1997, p. 19).

Acreditamos, com base nessas discussões, que uma criança considerada com *deficiência*, quando inserida em boas situações de aprendizagem, pode ter muito mais alternativas de desenvolvimento e de superação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, a superação das dificuldades de aprendizagem dependeria também das próprias experiências de aprendizagem vividas pela criança. São muitas as histórias de superação de pessoas que, diante de uma deficiência, problema, dificuldade, necessidade, recriaram suas vidas, encontrando seus próprios caminhos. Para Vigotski, o processo de compensação é determinado por duas forças: “as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e a educação, e as forças intactas da psique” (VIGOTSKI, 1997, p. 55). Não é possível controlar os caminhos singulares que o desenvolvimento encontra quando existe a *deficiência* ou quando a criança passa a acreditar na sua existência, pelas circunstâncias adversas que vive. O que podemos afirmar, com base em Vigotski, é que é justamente quando as crianças apresentam a deficiência, e por isso têm dificuldades na elaboração do pensamento abstrato, que a escola deveria empenhar mais esforços para desenvolver nelas o que está faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003).

Por meio da definição do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o autor explicou que pode haver um processo de compensação de uma função elementar deficitária pelo conjunto das funções superiores, dando um salto qualitativo importante na

³⁹ Optamos por preservar os termos utilizados por Vigotski - criança com defeito, criança retardada, criança normal, embora reconheçamos que, na atualidade, o termo mais adequado seria criança com necessidades educacionais especiais.

compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando os diferentes processos e unidades psicológicas apresentam problemas, ou são identificados com problemas, entram em cena as possibilidades de compensação que a criança desenvolve. Para Vigotski (1997), o *grau do defeito* ou da *normalidade* depende da constituição da personalidade, no processo de compensação social. “A personalidade vai se desenvolvendo como um todo único que possui leis particulares, e não como uma soma ou um conjunto de funções separadas; cada uma das quais se desenvolve em virtude de uma tendência especial” (VIGOTSKI, 1997, p.20).

A segunda compreensão apresentada anteriormente sobre as dificuldades de aprendizagem escolar – quando a organização subjetiva do aluno, confrontado ao processo de ensinar-aprender, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola – contempla os sujeitos participantes da presente pesquisa. São alunos que não possuem comprometimento das condições orgânicas que justifiquem as dificuldades de aprendizagem escolar e, mesmo assim, as apresentam. Nesses casos, dentre os diversos fatores que poderiam ser investigados, caminhamos na direção da subjetividade envolvida na situação de dificuldades de aprendizagem escolar apresentadas pelos alunos e na superação das mesmas. Acreditamos que o problema não está na família, na pobreza, na violência ou em tantos outros fatores que comumente são usados para justificar as dificuldades, mas na forma como essas questões todas estão organizadas subjetivamente pelos sujeitos e se presentificam na aprendizagem escolar.

A constituição da pessoa é o resultado da conjunção de inúmeros confrontos, “é resultado de uma vida social com história e que, em suas ações e seus relacionamentos na família, produz sentido subjetivo que é inseparável das configurações subjetivas de sua condição histórico-social” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.29). A família tem responsabilidade, mas, embora esse seja o primeiro núcleo social em que a criança é inserida, não é o único. Consideramos que a escola, quando está atenta e sensível aos problemas do aluno, pode servir como *refúgio*, como espaço de valorização e reconhecimento das condições e capacidades desse aluno, minimizando as consequências dos possíveis danos familiares.

Da mesma forma, a pobreza não é uma condição suficiente para justificar situações de dificuldades de aprendizagem escolar do aluno. A pesquisa de Lahire (1997), por exemplo, demonstra as *razões do improvável*, ou seja, como alunos privados

de seus direitos básicos de sobrevivência conseguem desempenhos escolares acima da média. Para González Rey, cada situação é única e dessa forma deve ser concebida e analisada. “Qualquer expressão humana deve ser compreendida nas configurações de sentido subjetivo únicas da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 148). A identificação dos sentidos subjetivos produzidos nos espaços sociais, históricos e culturais são importantes nesse caso, porque envolvem as diferentes zonas da vida do aluno.

Embora fiquemos propensos a afirmar que a produção de sentido subjetivo no aprender seja o caminho para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar, após destacarmos o papel da produção de sentidos subjetivos na efetivação da aprendizagem, acreditamos que é preciso ter cautela, para não cairmos em explicações reducionistas. A *produção de sentido subjetivo no aprender*, sem dúvida, é um forte componente para que a aprendizagem escolar ocorra, mas, quando as dificuldades já existem, seria suficiente para superá-las? Essa é uma das questões que pretendemos discutir na análise dessa pesquisa e que, por ora, não temos como responder. Temos condições, apenas, de apresentar algumas contribuições teóricas a respeito, baseadas nas considerações de González Rey (2007a) sobre a psicoterapia, conforme segue.

De acordo com as reflexões produzidas por González Rey (2007a) na psicoterapia, a produção de sentido subjetivo só pode ser compreendida de forma inseparável das ações e relações da pessoa e, dessa forma, a produção de sentido subjetivo na aprendizagem escolar não depende apenas da dinâmica simbólico-emocional produzida na escola, mas também de como a realidade desse sujeito encontra-se configurada. “O sentido subjetivo representa um instrumento teórico para conhecer as consequências de um sistema social na vida da pessoa. É um tipo de registro inseparável de outros registros da pessoa, da vida e da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 205). A superação de um conflito, de uma dificuldade, implica em permanente produção de sentido subjetivo, o que vem comprometer o desenvolvimento de novas opções e de novos tecidos sociais de subjetivação. Outro destaque importante do autor é que a mudança somente tem condições de acontecer com a produção de sentidos subjetivos, para além dos novos conhecimentos e informações que a pessoa tenha adquirido (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Retomando a questão posta anteriormente, a Teoria da Subjetividade nos auxilia a pensar que na superação das dificuldades de aprendizagem escolar estaria envolvida a produção de sentidos subjetivos, mas a questão que ainda nos colocamos e que, por ora,

não temos como responder é se esse sentido subjetivo seria sobre a aprendizagem escolar. Não podemos negligenciar o fato de que a aprendizagem escolar ocorre dentro de uma instituição submetida a uma gama de regras, valores e crenças generalizadas, os quais despersonalizam os processos de aprender. Gonzalez Rey (2007a, p. 205) considera que “muitos dos sofrimentos da sociedade atual são resultado dos processos despersonalizados da institucionalização” hegemônica, presente, inclusive, na escola. A produção de sentido subjetivo na aprendizagem escolar está implicada por todas as áreas da vida da pessoa e as dificuldades podem estar influenciadas por sentidos subjetivos paralisantes diante do aprender escolar, questões essas que a instituição escolar não tem produzido inteligibilidade suficiente para alcançar a complexidade envolvida no processo (GONZÁLEZ REY, 2007a).

O item a seguir traz algumas considerações sobre a aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento, o que contribui, no nosso entender, na compreensão da superação das dificuldades de aprendizagem escolar, uma vez que nessa perspectiva há um envolvimento do sujeito em sua integralidade, possibilitando que produza sentido subjetivo. Com essa reflexão, buscamos elementos teóricos para compreender em que circunstância ocorre a superação, ou seja, o que está envolvido no processo quando um aluno diminui as dificuldades de aprendizagem escolar ou deixa de apresentá-las.

2.3.2 A aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento integral do sujeito

Ao trazermos a perspectiva da aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento para a discussão sobre a superação das dificuldades de aprendizagem escolar, estamos considerando que o desenvolvimento abre caminho para as novas aprendizagens, que, por sua vez, vão gerar novas possibilidades de desenvolvimento. Trata-se de um processo recursivo: para que a superação das dificuldades de aprendizagem ocorra, há de se investir em mais aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criança, que terá, então, melhores condições de aprender. Obviamente não estamos tratando, aqui, de qualquer tipo de aprendizagem, mas de uma

aprendizagem escolar que possibilite ao sujeito do aprender produzir sentido subjetivo sobre esse aprender. Um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem necessita que sua aprendizagem ganhe especial atenção para constituir condições de desenvolvimento e melhores condições para mais aprendizagem. É sobre isso que discutiremos a seguir: as dimensões do aprender, expressadas na relação ensino-aprendizagem, que precisam ser contempladas para que a aprendizagem escolar possa ser considerada como propulsora do desenvolvimento.

A aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento é uma compreensão que tem encontrado gradativamente mais adesões na área educacional, porém, algumas discussões ainda se fazem necessárias. A aprendizagem escolar como propulsora do desenvolvimento ocorre quando se considera o sujeito do aprender, ou seja, se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideramos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que se expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender. (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2006a; TACCA, 2006a).

A aprendizagem escolar como produção de sentido subjetivo implica de forma integral o sujeito que aprende e, para que ocorra, requer um processo ensino-aprendizagem desde o envolvimento da dimensão cognitivo-intelectual, da dimensão personológica, da dimensão criativa, da dimensão afetivo-relacional e da dimensão avaliativa no processo de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). Por meio da dimensão cognitivo-intelectual associada à emoção, podemos conceber o sujeito do pensamento e da linguagem; por meio da dimensão personológica, podemos posicionar o aluno como sujeito que aprende; por meio da dimensão criativa, é possível definir o caráter autobiográfico de sua produção; por meio da dimensão afetivo-relacional, podemos definir os espaços relacionais produtores de emocionalidade que permitirão ao sujeito posicionar-se diante do aprendido, ganhando autonomia em estabelecer relações e gerar conclusões; por meio da dimensão avaliativa, podemos planejar integralmente o processo ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a; TACCA, 2008). Dessa forma, demarcamos que a concepção de aprendizagem adotada nessa pesquisa vai além da dimensão cognitiva. Vale lembrar que essas dimensões são de ensino-aprendizagem e devem ser contempladas no trabalho pedagógico, para que, efetivamente, tenhamos produção de sentido subjetivo e, então, desenvolvimento.

Em primeiro lugar, a **dimensão cognitivo-intelectual** precisa ser analisada com cautela, porque tende a se tornar um fator limitador de uma aprendizagem escolar promotora do desenvolvimento quando tomada de forma isolada, o que não significa que desprezemos sua importância no processo de ensinar e aprender. Sobre essa problemática da hipervalorização do cognitivo, González Rey (2006a, p. 31) argumenta: “O termo aprendizagem é reduzido à reprodução de um saber dado, pelo que a aprendizagem se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva”. O autor destaca, ainda, que para superarmos essa visão tradicional de aprendizagem há que se considerar o conhecimento como algo personalizado e tomar a reflexão e a produção de ideias como momentos centrais da aprendizagem, implicando numa revisão epistemológica da concepção de aprendizagem.

O cognitivo não é o único recurso presente no pensamento e na linguagem. De acordo com González Rey (2003a), e como já havia sinalizado Vigotski, o pensamento e a linguagem atuam por meio das situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito e por meio de *complexos desenhos intencionais e conscientes*, para além de seu caráter cognitivo. “A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 236). Considerar a aprendizagem somente desde a dimensão cognitiva é como considerá-la fora do sujeito que aprende, uma vez que os sentidos subjetivos não ganham espaço no processo.

Por meio da **dimensão personológica**, temos possibilidade de pensar a aprendizagem sem aquela série de comportamentos oriundos dos conceitos psicológicos isolados, como vimos no primeiro capítulo. Por exemplo, uma criança não aprende porque *não tem motivação* ou porque *sua autoestima está baixa*. A personalidade, da forma como a concebemos na presente pesquisa, relaciona-se com a aprendizagem como uma configuração de sentidos e expressa a forma como os recursos e os processos psíquicos estão envolvidos nas atividades do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ et al., 2003). Acreditamos que o salto qualitativo na compreensão da relação da aprendizagem com a personalidade pode ser evidenciado ao compreendermo-la “como uma organização sistêmica da subjetividade individual, organização que está sempre comprometida com o momento atual da expressão e subjetivação do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 254). As contradições e mudanças na vida do sujeito produtoras de um intercâmbio vivo e ativo com a realidade, atualizadas permanentemente pelo enfrentamento das situações concretas resultantes de suas

decisões pessoais, é que constituem sua personalidade. “A personalidade constitui uma configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 14).

Um elemento importante na dimensão psicológica e que precisa ser considerado na aprendizagem é a motivação. González Rey (2003a) considera que a motivação tem fontes de diferentes procedências em cada sujeito e, por isso, precisa ser analisada na singularidade da integração dos sentidos subjetivos, os quais, quando integrados à configuração subjetiva, “definem novos sentidos associados ao funcionamento integral da configuração, com o que os sentidos que se integram nela perdem sua especificidade e nexos anteriores” (GONZÁLEZ REY, 2000a, p. 246). Para chegar a essa construção, considera a existência da *necessidade* como estado produtor de sentido numa atividade concreta, e os *motivos* como sistemas de necessidades, configurados de forma relativamente estáveis na personalidade.

Os motivos são configurações subjetivas da personalidade que representam verdadeiras integrações de elementos de sentido, cuja expressão está além da implicação do sujeito em um contexto presente da atividade. Os motivos estão constituídos na personalidade e participam de maneira direta ou indireta na formação de sentidos subjetivos que acompanham as mais diversas atividades práticas do sujeito. Os motivos apresentam definições relativamente estáveis de sentidos subjetivos associados a certas atividades, representações e sistemas de significação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 247).

Os elementos de sentido de um motivo podem vir de experiências vividas no momento presente, mas também vividos em outros momentos, uma vez que estão constituídos na personalidade do sujeito. O conjunto dos elementos de sentido de vários motivos constitui a motivação. Dessa forma, podemos afirmar que a motivação para a aprendizagem escolar é o resultado do sentido de vários motivos, gerados pela necessidade do sujeito nos espaços de relação: a vivência familiar letrada, satisfação pessoal da curiosidade, relação dialógica com o professor, entre outros. Vale destacar que a motivação é uma constituição singular de cada sujeito, da qual sempre participam núcleos de sentido configurados de forma relativamente estáveis numa atividade, “fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 247).

A **dimensão criativa** implica no espaço para que o sujeito se constitua de forma viva, ativa, pensante, atuante, sem medo de se relacionar com o novo e capaz de se posicionar de forma individual, podendo, por isso, até mesmo ser considerado subversivo ou com dificuldades de aprendizagem. Ser ou não criativo não é uma potencialidade inata do sujeito, mas, ao contrário, um processo da subjetividade humana, potencializado na relação com o outro e com as condições sociais que, dependendo dos recursos psicológicos desenvolvido pelo sujeito, este terá mais ou menos condições de realizar ações criativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). No contexto escolar, diante dos recursos subjetivos produzidos no entrelaçamento da subjetividade individual e social, elementos como as formações motivacionais, os estilos de aprendizagem, a capacidade de autodeterminação, podem sofrer ações intencionais dos professores, favorecendo a expressão criativa do sujeito.

A criatividade é uma das expressões mais interessantes da subjetividade, pois, além de não ser prevista, revela o confronto à ordem estabelecida pelas instituições humanas. Para González Rey (2007a, p. 135), “a criatividade sempre representa uma possibilidade de produção de sentidos subjetivos diferentes que permitem ao sujeito desenvolver o sistema complexo da ação criativa”. A dimensão criativa da aprendizagem implica em que o sujeito possa dar uma marca pessoal e original ao que é aprendido, uma marca autobiográfica situada num tempo e numa história (FERNÁNDEZ, 2001b). Para Mitjás Martínez (2006), essa singularidade e originalidade podem ser expressas por alguns indicadores:

- Realização de perguntas interessantes e originais;
- Questionamento e problematização da informação;
- Percepção de contradições e lacunas no conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, pp. 85-86).

A criatividade é uma expressão singular e complexa da psique humana e, para desenvolvê-la, torna-se necessário educar o aluno no prazer de sua própria produção. (MITJÁNS MARTÍNEZ et al., 2003, 2006). Nesse sentido, ganham importância: 1) as *configurações subjetivas constituídas na história do sujeito* por meio de suas vivências relacionais, como fontes de sentido subjetivo; 2) a *condição de sujeito*, que lhe permite, com um olhar personalizado, expressar-se com autonomia de pensamento e ação diante

do que está dado; 3) a *subjetividade social do espaço escolar*, que permeia os sentidos subjetivos individuais envolvidos no aprender; 4) os *sentidos subjetivos que emergem na relação pedagógica*, os quais podem servir para valorizar, punir ou manifestar indiferença frente à expressão criativa do aluno, uma vez que a subjetividade do outro interfere na subjetividade individual pela via social; 5) os *sentidos subjetivos que emergem no processo de aprender*, atravessados pelas configurações subjetivas do aluno, os quais podem constituir-se em fontes de novos sentidos subjetivos, que, por sua vez, entram na organização das configurações, podendo definir outra configuração subjetiva; 6) *outros sentidos subjetivos* que adquirem significação no espaço da aprendizagem, relacionados a outras zonas da vida do aluno, como família, igreja, amigos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006; GONZÁLEZ REY, 2007).

Na **dimensão afetivo-relacional**, está envolvida a possibilidade de expressão de pensamento das pessoas que compartilham o mesmo espaço e a possibilidade de essas pessoas ouvirem a expressão do outro (TACCA, 2006a). Para Simão (2004), uma relação dialógica implica necessariamente em *momentos de tensão* que podem gerar conflitos criativos, na qual se assentem as novidades, as mudanças e o desenvolvimento, palavras-chave na perspectiva dialógica. A aprendizagem numa dimensão dialógica é produtora de significações e emocionalidades que se convertem em desenvolvimento pessoal (TACCA, 2006a).

Numa relação dialógica, os aspectos afetivos-relacionais estão intrinsecamente ligados, pois permitem a emergência dos sentidos subjetivos. A emoção é uma expressão essencialmente humana, resultado das vivências culturais e da história do sujeito, constituída por sentidos subjetivos e por processos simbólicos. Essa *teia simbólico-emocional* é o que define as diversas configurações subjetivas que compartilham das atividades humanas. Pela perspectiva histórico-cultural, na compreensão da emoção, além das condições biológicas e sociais, estariam incluídas as condições culturais, históricas e subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2003a). González Rey é um dos autores que reconhece na cultura e na subjetividade elementos essenciais para a definição da emoção.

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 242).

As emoções envolvidas no processo de aprender têm origem em sentidos subjetivos produzidos na subjetivação de outros espaços e momentos da vida, sendo que a aprendizagem está além do que é vivenciado no momento do aprender. “Daí a importância de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 34). Uma aprendizagem despersonalizada impede as emoções que possibilitam a emergência de sentido subjetivo, podendo, dessa forma, implicar na existência de dificuldades no processo de aprender. Nesse caso, os problemas não são de natureza emocional, mas de condução dos processos de aprendizagem, que não consideram sua natureza subjetiva.

Por fim, a **dimensão avaliativa** da aprendizagem escolar não pode ser desprezada na promoção do desenvolvimento, uma vez que deve implicar numa atitude reflexiva do sujeito em relação ao que aprende. Para Mitjans Martínez (et al., 2003), a avaliação pode estimular o caráter ativo e criativo do aluno, desde que atenda:

A função de retroalimentar o aluno e negociar com ele novos momentos em relação a sua assimilação dos conteúdos, assim como estratégias de estudo que lhe facilitem a superação de suas dificuldades atuais. [...] permita] ao professor ter informações em relação às dificuldades dos alunos para atingir os objetivos propostos, permitindo-lhe refletir sobre as estratégias pedagógicas empregadas e as formas de corrigi-las, assim como adotar as medidas necessárias em relação com as dificuldades que detecta no processo ensino-aprendizagem. [...] represente] para o aluno um desafio criativo e não uma frustração, daí a necessidade de seu caráter contínuo, dialógico e sistemático (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 56).

A possibilidade de o aluno sentir-se sujeito de sua avaliação abre as possibilidades para a realização da auto-avaliação, que constitui uma forma de ele refletir sobre como está atingindo os objetivos, e colocá-lo numa posição ativa no processo de aprendizagem (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003). A consideração dos autores sobre o caráter ativo do sujeito encontra fundamentos em González Rey (2003a), que considera, também, o reconhecimento de sua *capacidade de construção consciente* de conhecimentos, o que assume relevância para o desenvolvimento desse sujeito.

Consideramos que uma aprendizagem escolar que contemple as dimensões cognitivo-intelectual, psicológica, criativa, afetivo-relacional e avaliativa possibilita ao sujeito produzir sentido subjetivo, propulsionando o desenvolvimento. O desenvolvimento

é um processo que se dá na integralidade e na singularidade de cada pessoa e, dessa forma, como Vigotski (1931-1997) já defendia, a única lei geral que podemos ter sobre o desenvolvimento humano é que ele é único em cada pessoa e encontra formas próprias de se constituir e de compensar as dificuldades/defeitos inerentes ao processo.

Dentre as possibilidades de desenvolvimento que podem ser propulsionadas desde a aprendizagem escolar destaca-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por relacionar-se formalmente à aprendizagem de conceitos, lembrando, porém, que a personalidade, a subjetividade e o sujeito estão integrados nesse processo, uma vez que a aprendizagem escolar é um processo social. Na verdade, o envolvimento do sujeito, da personalidade e da subjetividade é condição para que a aprendizagem escolar possa ocorrer como propulsora do desenvolvimento. A propósito, abordaremos a seguir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, visto que estamos tratando da aprendizagem escolar. As demais possibilidades de desenvolvimento serão discutidas no próximo item das Bases Teóricas da Pesquisa III.

Vigotski (1931-1997), referindo-se ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em oposição às funções elementares, considerou-as em dois grupos: 1) domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, etc.; 2) domínio dos processos especiais, que, na psicologia tradicional, são chamados de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Para o autor, as funções psíquicas superiores são o que define o caráter humano no homem, diferente das funções elementares, que podem ser identificadas em muitas espécies de animais, além do homem. As funções elementares têm bases biológicas e as funções superiores, bases culturais: ambas presentes no homem. Dessa forma, Vigotski reconhece a influência do biológico, não como fator determinante, mas como fator constituinte, que, junto com a cultura, define o humano. Uma educação que se volte somente ao desenvolvimento das funções elementares estaria negando à pessoa sua condição de sujeito. O sujeito presente no espaço escolar – espaço institucionalizado de aprendizagem – nem sempre é reconhecido como tal (VIGOTSKY, 1997).

É por meio da zona de desenvolvimento proximal, conceito elaborado para explicar as dimensões do aprendizado escolar, que o autor capacita-nos a compreender que “o *bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 117, grifo do autor), uma vez que desperta processos internos de

desenvolvimento, como resultado da interação da criança com outras pessoas, e que se tornarão parte do seu desenvolvimento. O autor considera ineficaz o aprendizado orientado aos níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, chamados de níveis de desenvolvimento real, pois esse aprendizado não promoveria um novo estágio de desenvolvimento⁴⁰ e não interferiria no desenvolvimento integral da criança. O desenvolvimento real de uma criança implica nas funções psicológicas que já se consolidaram e o nível de desenvolvimento potencial nas funções psicológicas que ainda estão em processo, aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência do outro. O nível de desenvolvimento real tem caráter retrospectivo e a zona de desenvolvimento proximal caráter prospectivo, que, somados, definem o estado de desenvolvimento mental da criança, diferente de outras teorias que consideram o estado de desenvolvimento mental da criança com base somente naquilo que ela consegue fazer sozinha, ou seja, seu nível real de desenvolvimento. Dito de outra forma, desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que não coincidem: o desenvolvimento é mais lento que a aprendizagem e o espaço entre ambos é a zona de desenvolvimento proximal.

Aprendizagem e desenvolvimento são considerados dois processos que mantêm uma inter-relação complexa e dinâmica. “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 334). González Rey (2007a) reforça essa afirmação de Vigotski ao postular que somente um tipo de aprendizagem que se revele personalizada e criativa pode ser considerada sinônimo de desenvolvimento. Para Mitjans Martínez (et al, 2003), o desenvolvimento é estimulado quando uma atividade torna-se subjetiva na pessoa, ou seja, quando o sujeito efetivamente se posiciona na atividade, influenciado pela sua personalidade. “Toda aprendizagem eficiente de fato vai envolver a produção de novos recursos psicológicos e, portanto, será um momento ativo do desenvolvimento da pessoa”. (MITJÁNS MARTÍNEZ et al., 2003, p. 47). Essa compreensão da autora vai ao encontro do que González Rey (2003b, 2007) defende ao afirmar que o sentido representa processos específicos da psique humana, como um sistema dinâmico e complexo. “A aprendizagem é uma função social que depende muito da condição subjetiva de quem aprende, a qual expressa em nível psicológico o lugar social desde o qual o sujeito aprende” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 82).

⁴⁰ *Novo estágio de desenvolvimento*, para Vigotski, não implica na existência de uma seriação gradual de estágios a serem seguidos como definidos, mas um novo estágio de desenvolvimento, que mantém profundas relações com o anterior.

2.3.3 A subjetividade social e o papel do outro na superação das dificuldades de aprendizagem escolar

A influência da subjetividade social é distinta da influência do outro nos processos de constituição do sujeito e de subjetivação das ações e relações sociais e, por isso, serão discutidas separadamente. A subjetividade social tem importância no confronto com a subjetividade individual e o outro assume importância ao ser capaz de entrar na emocionalidade do sujeito, produzindo sentido subjetivo.

A escola e a sala de aula constituem espaços de subjetividade social, produtores de sistemas relacionais que, se estruturados de forma dialógica, podem constituir-se em verdadeiros espaços de aprendizagem no confronto produzido com a subjetividade individual das pessoas que ali interagem. Para Tacca (2006a), o processo de aprendizagem só pode ser analisado na dinâmica entre o social e o individual.

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, na trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade (TACCA, 2006a, p. 61).

Mitjáns Martínez (2006) ressalta que na subjetividade social da escola estão expressos os sentidos e significados da sociedade de modo geral, os quais podem ser identificados no clima emocional, nas formas de relações, no sistema de crenças, valores e regras, no significado dado à criatividade, entre outros. Todo esse conjunto de questões que marcam a subjetividade social, no confronto com a subjetividade individual já constituída no aluno, tanto pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem, como pode ser um espaço de novas produções subjetivas. É nesse confronto entre a subjetividade individual e social que o sujeito encontra espaço de produções subjetivas que lhe possibilitam superar suas dificuldades de aprendizagem, ou não. “[...] a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos [...] que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 206).

A segunda questão que nos propusemos a discutir neste item refere-se ao papel do outro na superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Embora já tenhamos feito referência a essa questão na dimensão afetivo-relacional, discutida anteriormente, julgamos necessário retomá-la, devido a sua importância na presente pesquisa. Na escola, por ser um espaço relacional, faz-se necessária a “compreensão do outro como um sujeito concreto, que existe para a criança dentro de sistemas históricos e complexos de atividades e comunicação” (GONZÁLES REY, 2004a, p. 7). O outro se constitui para a criança dentro da sua história de relacionamento, por meio de emoções e processos simbólicos, como um portador de sentido subjetivo que integra o seu desenvolvimento.

O outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento. Desde as etapas primeiras do desenvolvimento o outro aparece diferenciado pelo tipo de sentido que produz no sujeito com o qual interage (GONZÁLES REY, 2004a, p. 22).

A natureza do vínculo de sentido subjetivo estabelecido na relação entre o professor e o aluno é determinante na qualidade da relação comunicacional. Uma relação em que o outro é fonte de sentido subjetivo favorece significativamente os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos sujeitos. Para Tacca (2006b), a comunicação, como uma necessidade humana, envolve dimensões verbais, figurativas e simbólicas, num processo interativo e que envolve a utilização do diálogo. A autora, considera o diálogo “um momento de troca e de intimidade em que, mesmo acontecendo em relações assimétricas[...], não admite o autoritarismo e nem a negligência e o protecionismo, há de ser uma situação em que se viva a intersubjetividade na responsabilidade mútua” (TACCA, 2006a, p. 64). Com base no pressuposto da comunicação e do diálogo, a autora concebe a sala de aula como um espaço relacional por excelência, pois está circunstanciado de histórias de vida, experiências e vivências subjacentes de cada ator envolvido. “São esses processos que movimentam, dão forma e especificidade à aprendizagem, pois acontecem no interior de significados socialmente construídos e integrando os sentidos, que são trazidos ou afloram em cada momento do processo” (TACCA, 2006a, p. 67).

Em todos os momentos do processo de desenvolvimento está presente o caráter ativo do sujeito, como uma condição conquistada nas ações e relações presentes nos processos de subjetivação. Nesse sentido, o *outro* presente nas relações também

merece atenção, uma vez que, quando o relacionamento é carregado de sentido subjetivo, tem papel ativo na constituição do sujeito. Se as relações não são produtoras de sentido subjetivo, seu caráter dialógico fica esvaziado, “a delimitação dos sujeitos se desvanece e é substituída por um espaço social monolítico e dirigido desde uma posição de poder, no qual o que aparece como unidade está definido pelo medo e a subordinação” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 23). A emocionalidade é condição indissociável para que o outro seja significativo no desenvolvimento humano, privilegiando a influência de uns e não de outros sobre o sujeito.

O aluno não vive isoladamente no espaço escolar, mas envolvido numa dinâmica relacional, seja com seus colegas, seja com seus professores ou outros agentes escolares e a qualidade dessa relação é definida pelas diferentes emoções produzidas no processo. A relação entre professor e aluno é um processo contínuo de “*criação intersubjetiva de significados*” (TUNES et al., 2005, p. 690, grifo nosso), no qual o ensino e a aprendizagem são concebidos como espaço de relações. Essa possibilidade de pensarmos que a relação entre professor e aluno é intersubjetiva, ou seja, uma relação de encontro entre duas subjetividades, é corroborada por Tacca (2004) ao referir-se ao *momento intersubjetivo*, considerando-o como o “movimento relacional [...] um movimento com múltiplas possibilidades de significação, construídas também no momento próprio da relação, por isso devendo ser percebido como momento intersubjetivo, que assume um ‘entre’ nas relações do ‘eu’ com o ‘outro’” (TACCA, 2004, p. 105). Coelho (2004), também tomando a Teoria da Subjetividade como referência, desenvolveu outra categoria organizada para dar conta da possibilidade de *(des)coordenação de sentidos subjetivos* entre os interlocutores. Trata-se da categoria de *sentido intersubjetivo*, por considerar o “outro como potencialmente estabelecedor de impasses, facilitador da construção conjunta da significação, ou ainda com outras formas de ação” (COELHO, 2004, p. 188).

As três categorias elaboradas pelas autoras – *criação intersubjetiva de significados*, *momento intersubjetivo*, *sentido intersubjetivo* – demonstram a complexidade presente na dinâmica relacional com o outro, em que diferentes subjetividades confrontam-se. É nessa tensão que ocorre a aprendizagem escolar, ou não. A subjetividade individual do aluno, do professor e também dos colegas de sala estão presentes nas situações de aprendizagem escolar e, além do confronto entre si, há ainda um outro nível de confronto: com a subjetividade social da escola e de outros espaços que se presentificam no aprender. Esta dinâmica relacional não pode ser apagada das discussões sobre superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

3. BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa I: A Epistemologia Qualitativa de González Rey

Como anunciamos em Bases Teóricas da Pesquisa I, González Rey desenvolveu, além de um referencial teórico para o estudo da subjetividade, um referencial epistemológico e metodológico que reservamos para ser apresentado neste capítulo. O trabalho epistemológico desenvolvido por González Rey estruturou-se diante da necessidade de especificar uma perspectiva de *qualitativo* que se diferenciava das formas concebidas até então, e que permitisse estudar a subjetividade como sistema complexo em sua singularidade. O qualitativo, aqui, está longe das definições tradicionais – forma de explicar o quantitativo – e caminha no sentido de gerar explicações aos processos que não são diretamente acessíveis pela experiência, nem podem ser fragmentados em variáveis, ou controlados. O contínuo reforço ao fato de que estamos nos referindo a um objeto complexo e histórico – a subjetividade – serve de alerta para não cairmos nas armadilhas que podem conter algumas definições de pesquisa qualitativa que pretendem apenas mudar a natureza metodológica da pesquisa. A expressão cunhada por González Rey – Epistemologia Qualitativa – obriga-nos a buscar outra compreensão para o qualitativo, desde sua base epistemológica e, para isso, o autor busca referências no marxismo, na epistemologia histórica francesa, na teoria da complexidade, nos trabalhos de P. Feyerabend, entre outros (GONZÁLEZ REY, 2004b).

González Rey (2002, 2003a, 2005a) desenvolveu a Epistemologia Qualitativa como possibilidade para a pesquisa da subjetividade da forma que a concebe, pois, do contrário, não seria possível estudá-la como sistema complexo e histórico em processo contínuo de mobilidade. “A subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37). O autor resume a três os aspectos centrais na definição da Epistemologia Qualitativa:

1. **Caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento:** coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador, a partir do conjunto das informações e não como apropriação linear da realidade. Nessa perspectiva, a

realidade é considerada como “um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 5). Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o num *status* de permanente construção, resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é um sistema meramente externo.

2. **Pesquisa como um processo de comunicação e diálogo:** a ênfase na comunicação está centrada no fato de esta permear grande parte dos problemas de natureza social e humana. A comunicação é compreendida como a via pela qual os “participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 14). O estabelecimento de uma relação dialógica entre os participantes da pesquisa e o pesquisador permite a abertura de uma via comunicacional em que fluam melhor as informações que os sujeitos podem prestar.
3. **Legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico:** está fundamentado na intensa valorização que atribui ao aspecto teórico na pesquisa. “A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 11). O teórico aqui não é compreendido como uma contraposição ao empírico, mas na construção permanente de modelos de inteligibilidade que deem suporte ao processo de construção do conhecimento.

3.1.1 A análise construtivo-interpretativa

A tradição da pesquisa qualitativa em geral, rotineiramente, posiciona a análise das informações como último momento das descrições sobre a metodologia da pesquisa, considerando que essa é uma etapa realizada posteriormente à coleta de dados. Na proposta da Epistemologia Qualitativa, a análise das informações é realizada desde as primeiras atividades de pesquisa, uma vez que é responsável por gerar novas demandas de instrumentos e investigações que serão confrontadas com as anteriores, consolidando e abrindo novos caminhos investigativos. Trata-se da análise das informações formais e informais que vão se configurando desde os primeiros movimentos do pesquisador,

rompendo com a dicotomia entre o teórico e o empírico e considerando o conhecimento como uma produção humana.

A análise das informações desde o *princípio construtivo-interpretativo* é processual e faz parte de todos os momentos da pesquisa, visando o desenvolvimento de modelos teóricos capazes de expressar e sistematizar as informações. A construção de modelos teóricos é influenciada pela teoria geral do pesquisador sobre o tema estudado, mas trata-se de sua própria produção. Os modelos teóricos podem ser considerados como a gênese de uma teoria, na qual são integrados novos elementos sobre o problema estudado.

O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como às novas ideias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 116).

Na Epistemologia Qualitativa, a informação não é considerada em si mesma, mas é algo que pode ser convertido em indicador do sistema subjetivo que envolve o participante da pesquisa ou os espaços e instituições onde se encontra inserido. Essa é uma característica dessa forma pesquisa qualitativa, pela qual uma informação, além de não ter valor em si mesma, pode desconstruir análises já consolidadas, exigindo a retomada do processo. Isso expressa o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento “como um processo de consistência interna, regulado por suas próprias necessidades, em que o papel ativo do pesquisador ocupa lugar essencial” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 127).

O conceito de indicador foi introduzido para “designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112). Um indicador não é uma categoria para ser usada como referência, com finalidade descritiva, não tem relação direta com os elementos tomados em separados, mas ganha significado pela relação que o pesquisador é capaz de estabelecer com outros conjuntos de elementos identificados a partir dos instrumentos utilizados, produzindo hipóteses sobre o pesquisado.

O trabalho do pesquisador vai ganhando forma pelas construções teóricas que é capaz de elaborar sobre o material produzido, caracterizando modelos teóricos que possibilitam a inteligibilidade do problema. Para chegarmos aos modelos teóricos, podemos ter os núcleos teóricos de análise, que são os desdobramentos dos modelos em construção. A produção de um modelo teórico é resultante de um conhecimento local, que não pode ser substituído por macro-teorias e é responsável pelo destino da informação produzida e pelo projeto de novos instrumentos e desdobramentos da pesquisa, resultado das tensões geradas com as informações empíricas. Trata-se da “produção própria do pesquisador em relação ao problema concreto que está sendo estudado, no qual podem aparecer desafios que estendam a significação do modelo em seu valor teórico” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 104).

Todo esse trabalho do pesquisador é regido por uma lógica configuracional que se estabelece na pesquisa. Contudo, essa lógica não é linear. Ao contrário, é a forma como se organiza o processo construtivo-interpretativo, impossível de definir totalmente de forma antecipada, por causa das múltiplas possibilidades que se abrem no decorrer da pesquisa. “A intenção ao elaborarmos esse conceito foi a de destacar que o processo construtivo-interpretativo do pesquisador imerso no campo está além das sequências lógicas pautadas desde a indução e a dedução” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 123).

A legitimação desse processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento passa pelo desenvolvimento de zonas de sentido que se ampliam, gerando significação ao modelo em construção. A legitimidade do conhecimento não existe em si mesma, mas está relacionada com o que representa o conhecimento produzido em termos da “ampliação do potencial heurístico da teoria, o qual permite acesso às áreas do real que resultavam inacessíveis em momentos anteriores” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 135). As zonas de sentido nos permitem conceituar novas áreas do real que se materializam na produção teórica, mas sem se esgotarem em momento algum.

3.2 Epistemologia e Metodologia da Pesquisa II: A Metodologia da Pesquisa

3.2.1 A natureza e os objetivos da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, orientada pela Epistemologia Qualitativa de González Rey. Essa perspectiva não se caracteriza pela escolha do método ou mudança de instrumentos, mas pela especificidade das operações desenvolvidas com eles, ou seja, os instrumentos não representam um fim em si mesmo, mas constituem a construção da informação em que o sentido é definido pelo investigador. “A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 103).

A pesquisa será constituída a partir de três estudos de caso, considerando a legitimidade do singular na produção do conhecimento. A escolha do estudo de caso foi regida pelos argumentos de González Rey, que o considera “uma exigência epistemológica para o conhecimento da subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 379). Podemos até analisar mais de um caso, mas sempre será cada um em sua singularidade.

Essa perspectiva de pesquisa qualitativa não é apenas uma escolha nominal, mas implica em desdobramentos importantes, como a organização dos objetivos. Retomando o já explicitado na introdução do projeto, o objetivo geral dessa pesquisa visa *compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Temos ciência de que a superação das dificuldades de aprendizagem escolar é algo muito controverso, pela própria natureza do que é concebido como aprendizagem no interior da escola. Diante disso, vale reforçar que tomamos como indicador de superação os critérios de aprendizagem e de dificuldade vigentes no interior da escola, ou seja, escolhemos os alunos com base na indicação inicial da professora, totalmente legítima, uma vez que era quem convivia diariamente com os alunos e, da mesma forma, seguimos suas indicações quanto ao processo de superação – ambos os momentos também foram reconhecidos pelos alunos participantes da pesquisa e pela pesquisadora.

Os objetivos específicos apresentados a seguir detalham os caminhos seguidos pela pesquisadora no decorrer da pesquisa.

1. Identificar alunos com dificuldades de aprendizagem escolar, destacando os elementos subjetivos que podem contribuir para explicá-las.
2. Caracterizar o processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar e a relação com as mudanças subjetivas do aluno.
3. Analisar o movimento da subjetividade nos casos pesquisados, buscando compreendê-los em seu processo.

3.2.2 O local da pesquisa e a produção do cenário social

O local de realização da pesquisa foi escolhido por meio da indicação de uma das Equipes Especializadas⁴¹ da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (GDF). De acordo com os integrantes da referida equipe, na escola indicada havia uma concentração significativa de alunos que “*não eram moradores das quadras*” e que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, representando um diferencial em relação às demais escolas do Plano Piloto. Essa mesma afirmação foi destacada no nosso primeiro contato com a diretora da escola, o que reforçou a escolha daquela instituição de ensino para a realização da pesquisa.

A escola em que se realizará a pesquisa é pública, funciona sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do GDF, atende alunos desde o 1º até o 5º ano e está localizada no Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal. Recebe alunos moradores das quadras próximas, alunos que moram em regiões fora do Plano Piloto, mas que têm acesso facilitado por transporte coletivo, filhos de pessoas que trabalham nas quadras próximas da escola, entre outros. Alunos de inclusão são atendidos na escola, sendo que várias turmas foram reduzidas em função dessa particularidade.

Possui equipe administrativa – quatro secretários, diretora e vice-diretora – e equipe pedagógica – uma orientadora educacional, duas coordenadoras pedagógicas,

⁴¹ Equipes formadas por: Orientador Educacional, Professor Classe A com formação em Pedagogia, Professor Classe A, com formação em Psicologia, Professor de Psicologia Classe A ou Analista de Educação com formação em Psicologia.

além de duas pessoas disponíveis para a biblioteca, uma para a sala de informática, duas monitoras, uma professora especializada para Sala de Recursos, professores distribuídos em dois turnos, além de funcionários responsáveis pela limpeza e segurança da escola. Os professores que atuam na escola são, em sua maioria, efetivos da Secretaria, com carga horária de 40 horas semanais, sendo que 20 horas são disponibilizadas para coordenação pedagógica, tempo destinado para que os professores possam estudar, participar de reuniões, cursos, encontros pedagógicos e preparar suas aulas em conjunto com outros professores. Aos alunos são oferecidas cinco horas de aula por dia, além das atividades promovidas pela Escola Parque – atividades artísticas, culturais, esportivas – em turno contrário ao que frequentam a Escola Classe.

As condições físicas da escola – espaço físico das salas de aula e demais dependências, material, estética, iluminação – apresentam-se em bom estado, com disponibilização dos materiais de consumo e equipamentos em funcionamento, e são mantidas, prioritariamente, com recursos da Secretaria, complementados por fundos arrecadados em atividades promovidas pela escola. A escola tem amplo espaço interno de circulação para os alunos, banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais, cantina, biblioteca, sala de informática, jardim interno e externo, horta, entre outros espaços.

Nas salas de aula, além das carteiras, há armários para os professores (individuais para cada turno), baú do Projeto Ciência em Foco (com grande variedade de materiais e equipamentos, parte do projeto da Secretaria da Educação do GDF), quadro branco, murais em cortiça, ventiladores, relógio e diversos cartazes para acompanhamento do calendário, aniversário e sobre temas relacionados aos conteúdos trabalhados, os quais são substituídos a cada período. No turno em que a pesquisa foi realizada, havia salas de aula ociosas, as quais foram disponibilizadas para a realização das atividades com os alunos. A sala destinada ao trabalho dos professores é ampla, com mesa, cadeiras, sofás, armários individuais, mural amplo para diversos tipos de informativos, espaço para lanche com refrigerador e forno elétrico, banheiro, acesso ao almoxarifado da escola, onde estão disponíveis os materiais de consumo e máquina para fotocópia, entre outros.

Diferente do local da pesquisa, o *cenário social da pesquisa* é uma construção do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a). É um espaço virtual de relações com os sujeitos que integram esse lugar. A constituição desse cenário é uma etapa da qual vão depender

todas as etapas subsequentes e só pode ser compreendida dentro de uma epistemologia de pesquisa que coloca na relação comunicacional entre pesquisador e participantes a base para a produção da informação necessária para a construção do conhecimento. A principal função da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional com os mesmos. A constituição do cenário social da pesquisa é o momento de iniciar essa relação, momento em que os participantes poderão ver no pesquisador uma pessoa de confiança e, principalmente, sentirem-se motivados a participar da pesquisa.

Trata-se da construção de um cenário com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e expectadores. É um convite aos sujeitos para que subam ao palco e descrevam, narrem, exponham suas histórias, seus sentimentos, suas alegrias e tristezas, seus sonhos, suas decepções e, para isso, é preciso que os sujeitos/expectadores sintam vontade de fazer parte desse cenário. O cenário da pesquisa não é estático, mas configurado por relações envolventes dos participantes da pesquisa. “É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 83).

3.2.2.1 A entrada na escola: o cenário construído

Na escola, nosso primeiro contato foi com a diretora, que nos expôs os inúmeros problemas que enfrenta, as diferentes intervenções externas que a escola tem sofrido, a ausência de muitas famílias na educação dos filhos, entre muitos outros assuntos demandados por nossa interlocutora. A presença da pesquisadora na escola foi concebida, desde os primeiros contatos, como uma esperança de ajuda na busca de alternativas para a complexa diversidade enfrentada todos os dias naquela escola.

Diante de tantos problemas e dificuldades, uma pesquisa que se propunha a investigar alunos que conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem pareceu, num primeiro momento, pouco estimulante, afinal a demanda por aqueles que não conseguem superar as dificuldades era muito maior. Contudo, com o aprimoramento da dinâmica conversacional estabelecida, fomos consolidando a importância da pesquisa como possibilidade de produção de inteligibilidade de muitos desses problemas

demandados na escola. O reconhecimento da subjetividade envolvida na aprendizagem, nas dificuldades de aprendizagem e na superação das mesmas se consolidou como uma possibilidade de olhar muito mais do que apenas o aluno que se encontra aquém ou além das expectativas da escola em relação à aprendizagem e ver um sujeito em condições de aprendizagem envolvido em múltiplas dimensões configuracionais, estruturadas a partir das diferentes zonas da vida em que está inserido.

3.2.2.2 O contato com os professores

Na intenção de formalizar o início das atividades, para criar um clima de envolvimento dos professores, planejamos com a diretora uma mini-palestra sobre a pesquisa, com o intuito de convidá-los a dela participarem. Três dias antes de colocá-la em prática, presenciamos reclamações de alguns professores a respeito da intensa demanda de palestras e cursos dos quais eram convocados a participar, sem uma proposta pedagógica definida. Percebemos, com isso, que já havia uma pré-indisposição ao que havíamos planejado e que era preciso estabelecer outras estratégias.

Resolvemos, então, intensificar os contatos individuais com os cinco professores do turno em que faríamos a pesquisa, agendando, conforme a disponibilidade de cada um deles, um momento de conversa. Tornou-se mais trabalhoso, mas foi, também, muito produtivo direcionar atenção para cada professor, com hora previamente agendada, ouvir suas histórias, queixas, lamentações, colocar-se como um parceiro em suas dificuldades, numa conversa totalmente informal.

Nos meses iniciais da pesquisa, a preocupação central era sermos aceitos no grupo e uma das melhores estratégias utilizadas para isso foi almoçar na escola, junto com os professores. Nesses momentos, a descontração era total e os assuntos os mais diversos possíveis, sem meias palavras, o que foi possibilitando conhecer os não-ditos da escola, as relações produtivas e conflituosas entre os pares, dando-nos subsídio para identificarmos as melhores estratégias de diálogo com cada professor. González Rey (2002, p. 59) reitera atitudes dessa natureza, afirmando que “os diálogos e as reflexões que se sucedem desde o primeiro dia são elementos essenciais para o desenvolvimento da identificação dos sujeitos da pesquisa, o qual os leva a tomar iniciativas não contempladas pelo próprio pesquisador”.

3.2.2.3 A entrada nas salas de aula

A entrada em cada sala de aula foi intermediada pelo professor de cada turma, ocasião em que apresentamos, parcialmente, aos alunos os objetivos da pesquisa e os convidamos a dela participar. A parcialidade na exposição dos objetivos da pesquisa se deu em função de querermos preservar os alunos com dificuldades de aprendizagem, mobilizando, dessa forma, a todos, igualmente. Consideramos, naquele momento, a importância de que os alunos com dificuldades de aprendizagem não fossem mais uma vez colocados em evidência pelo lado negativo. Informamos que a pesquisa era para saber como os alunos aprendem e que, com isso, poderíamos ajudar alunos que tinham dificuldades para aprender. Essa atitude de envolver todos os alunos na pesquisa, além de contribuir para um clima favorável para a pesquisa, possibilitou-nos estabelecer alguns indicadores da subjetividade social das turmas.

Com o início do desenvolvimento das atividades planejadas, os alunos começaram a sentir prazer em participar e logo passaram a ver a presença da pesquisadora como algo normal. Com as cinco turmas, combinamos que faríamos atividades conjuntas quando a professora pudesse nos disponibilizar um tempo para isso, como desenhos, brincadeiras, jogos, entre outros. O simples fato de encontrá-los nos corredores e cumprimentá-los pelo nome, fazer referência a episódios anteriores, demonstrando que não havíamos nos esquecido deles, ajudar a compreender atividades que deveriam fazer, não entregar os autores de certas traquinagens, dispensar-lhes um olhar solidário durante um momento chato da aula ou mesmo ser cúmplices em algumas atitudes – como no dia em que ajudamos uma aluna a usar a calculadora do seu celular para resolver um problema, sem que a professora visse –, foram atitudes que diferenciaram e demarcaram a nossa presença entre os alunos enquanto pesquisadora.

3.2.2.4 O contato com os alunos participantes finais da pesquisa

Nos primeiros dias de aula do segundo semestre de 2008, depois de analisarmos a evolução dos alunos nas aulas, por meio de atividades realizadas nos cadernos, conversas com os professores, avaliações realizadas em sala, participação no Conselho de Classe, leitura dos relatórios feitos pelos professores, chegamos aos cinco alunos que

convidamos para participar da continuidade da pesquisa. Naquele momento, por solicitação dos professores, estabelecemos também o compromisso com os alunos de que deveriam continuar investindo na melhoria da aprendizagem, pois temiam que pudessem acomodar-se e até retroceder no processo.

3.2.2.5 O contato com as famílias

As famílias dos alunos foram convidadas a participar da pesquisa somente a partir da sua segunda etapa, quando chegamos aos cinco alunos que apresentaram melhorias significativas na qualidade da aprendizagem, o que tornou esse contato muito mais fácil, afinal, a história escolar de seus filhos apresentava poucos momentos de alegrias. A manifestação de alívio entre as famílias foi generalizada; o próprio motivo do convite aos pais foi mobilizador de interesse e abertura para participarem, pois, finalmente, alguém havia manifestado interesse em algo de bom que acontecera aos seus filhos.

O contato inicial foi feito por telefone⁴² com a mãe de cada aluno. No início da conversa pareceram muito tensas, como que à espera da má notícia da escola, à espera de mais uma advertência sobre o desempenho do filho. Quando expus os objetivos da pesquisa e porque estavam sendo convidadas, para algumas foi como receberem um presente de Natal esperado a vida toda, para outras foi o alívio de alguém ter reconhecido em seus filhos o que, até aquele momento, só elas haviam visto: alguém com condições de aprender.

3.2.3 O processo de escolha dos participantes da pesquisa

Para chegarmos aos três alunos que fizeram parte das discussões realizadas na presente pesquisa, percorremos um longo caminho, uma vez que não tínhamos como

⁴² Utilizamos a opção do telefone pelas dificuldades em compatibilizar os horários, uma vez que todas trabalham. Nos encontros posteriores, fomos às casas dos alunos ou nos locais de trabalho das mães para podermos conversar.

prever quais alunos superariam suas dificuldades. Dessa forma, optamos por iniciar as atividades de pesquisa com todos os alunos indicados pelos cinco professores de um dos turnos da escola. Nas conversas iniciais com os professores, chegou próximo a trinta o número de crianças das cinco turmas que foram apontadas como alunos com dificuldades de aprendizagem. Durante três semanas, acompanhamos com atenção o andamento das aulas, a participação desses alunos em sala e a realização das atividades propostas.

Depois dessa fase inicial, optamos por continuar com os dezessete alunos que demonstraram ser mais significativos. A escolha de uns em detrimento de outros baseou-se em vários fatores: seis alunos foram indicados por apresentarem problemas relacionados ao comportamento, sem que verificássemos interferência significativa na qualidade da aprendizagem; quatro alunos deixaram o grupo dos trinta indicados porque eram membros de uma aldeia indígena e, além das dificuldades com a língua, teríamos que enfrentar problemas burocráticos para conseguir autorização para a participação deles na pesquisa; três alunos foram transferidos de turno, o que inviabilizou sua continuidade no grupo.

Durante o primeiro mês da pesquisa, não realizamos atividades individuais e coletivas com os alunos, apenas apresentamos as *intenções*⁴³ da pesquisa e fomos construindo o cenário social necessário, conforme vimos anteriormente. As atividades com os dezessete alunos começaram a ser realizadas individualmente a partir do segundo mês, e com o argumento de que queríamos complementar a informação prestada nas atividades realizadas em sala, com toda a turma. Durante os meses de junho e julho já fomos percebendo que, entre os dezessete, alguns alunos se destacaram na aprendizagem e, no início do segundo semestre de 2008, chegamos a cinco alunos que apresentaram indicativos de melhoria significativa na qualidade da aprendizagem.

Após conversarmos com esses alunos, quatro meninos e uma menina, e eles reconhecerem que haviam melhorado *na escola*, entramos em contato com os seus respectivos responsáveis, a fim de expor-lhes os motivos da escolha de cada criança, bem como apresentar-lhes os objetivos da pesquisa e o modo como seriam realizadas as atividades a ela inerentes no decorrer do semestre. Os encontros da pesquisadora com

⁴³ A opção da pesquisadora por não revelar integralmente os objetivos da pesquisa, expressando apenas o convite para "*participarem de uma investigação sobre como os alunos aprendem para podermos ajudar alunos que têm dificuldades*", colocou todos em condições de igualdade, sem destacar os alunos que apresentavam dificuldades naquele momento.

os alunos seriam realizados com o acordo prévio da professora da sala, e sempre com o cuidado de não prejudicar o bom andamento da participação dos alunos nas atividades de sala de aula.

Encerramos o ano de 2008 com cinco alunos e, no início de 2009, um dos meninos foi transferido e outro expressou não querer continuar participando da pesquisa. Dessa forma, acompanhamos até o final do primeiro semestre de 2009 três alunos, os quais protagonizam os estudos de casos apresentados no próximo capítulo.

3.2.4 A produção e a análise das informações

3.2.4.1 Os meios de produção da informação utilizados na pesquisa

Os meios de produção da informação, orientados pela Epistemologia Qualitativa, vão muito além da escolha de instrumentos adequados para a pesquisa. Para González Rey (2005a), o instrumento deve ser compreendido como um indutor da expressão do outro, representando uma fonte de informação e não categorias em si mesmas. A interlocução entre os instrumentos gera uma singularidade de informações que fogem às regras padronizadas de produção de conhecimento. Os instrumentos ainda possibilitam a expressão simbólica das pessoas de forma diferenciada e servem de indutores para envolver emocionalmente as pessoas.

Na presente pesquisa, além dos instrumentos com indutores escritos e não escritos, utilizamos como fonte de informação os sistemas conversacionais, os momentos informais, a análise documental e a observação, conforme veremos a seguir:

a. Sistemas conversacionais: permitem que o pesquisador se desloque da posição de quem pergunta e produza uma dinâmica com um clima favorável para a informação. Trata-se de um processo ativo, que deve ser regido pela iniciativa e criatividade do pesquisador em estabelecer indutores verbais da expressão do outro, partindo de momentos mais gerais para os mais particulares. Na presente pesquisa, denominamos esses momentos de Dinâmica Conversacional, conforme segue:

- DINÂMICA CONVERSACIONAL COM PROFESSORES

- DINÂMICA CONVERSACIONAL COM DIREÇÃO
- DINÂMICA CONVERSACIONAL COM EQUIPE PEDAGÓGICA
- DINÂMICA CONVERSACIONAL COM ALUNOS
- DINÂMICA CONVERSACIONAL COM PAIS

b. Instrumentos apoiados em indutores não escritos: os indutores são parte do “repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 65). O uso desses indutores facilita a expressão de informações singulares, principalmente quando se trata de crianças e podem ser enriquecidos com elementos produzidos a partir de outros instrumentos.

- DESENHO: instrumento elaborado pela pesquisadora, pelo qual os alunos deveriam manifestar-se sobre suas alegrias e tristezas na escola. O desenho é visto por González Rey (2005a) como possibilidade de gerar sentidos subjetivos de forma diferente da palavra e, na presente pesquisa, esteve associado a dinâmicas conversacionais sobre o produzido.
- “COMO ME SINTO”: instrumento elaborado pela pesquisadora a partir de dez situações observadas anteriormente em sala de aula, pelo qual o aluno deveria posicionar-se em relação à emocionalidade gerada (fichas com expressões faciais), argumentando sobre sua escolha.
- “MUDANDO VOCÊ”: instrumento elaborado pela pesquisadora, segundo o qual a pesquisadora contaria aos alunos uma história, em cujo enredo cada aluno encontrava-se com um gênio, o qual lhe concedia pedir três mudanças em si mesmo. A partir da história ouvida, o aluno deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito de sua escolha.
- “ESCOLHAS”: instrumento elaborado pela pesquisadora, consistindo em dez situações em que o aluno deveria escolher alguém, de um conjunto de trinta imagens, para fazer algo junto, solicitar ajuda para alguma tarefa, fazer algo em seu benefício e outras.

- COMPLETAMENTO DE FRASES ILUSTRADO: instrumento elaborado pela pesquisadora, inspirado no completamento de frases proposto por González Rey e Mitjans Martínez (1989), feito em forma de fichas ilustradas, utilizadas em forma de jogo com regras criadas pelo próprio aluno.
 - “LINHA DA VIDA ESCOLAR”: instrumento elaborado pela pesquisadora, pelo qual o aluno deveria construir uma linha da vida escolar, pelos meios que julgasse pertinentes (desenho, colagem, escrita).
- c. Instrumentos apoiados em indutores escritos: esses indutores têm por objetivo “facilitar expressões do sujeito que se complementam entre si, permitindo-nos uma construção, a mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 51).
- REDAÇÃO - “QUEM SOU EU”: as redações possibilitam a elaboração pessoal e contribuem muito na produção de indicadores quando somadas aos instrumentos abertos, que são mais suscetíveis de distorções intencionais da pessoa. Nas redações, são utilizados três critérios de análise: conteúdo, vínculo afetivo e elaboração pessoal. “A redação tem a vantagem de seu caráter ser totalmente aberto, o que permite obter uma informação individualizada, portadora de múltiplos indicadores relevantes” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 94).
 - COMPLETAMENTO DE FRASES: instrumento criado por González Rey e Mitjans Martínez (1989), que consiste em indutores curtos diretos e indiretos, o que acaba convertendo-se em uma fonte de indicadores capazes de gerar hipóteses, principalmente sobre a configuração subjetiva. Na presente pesquisa, foi utilizada uma versão adaptada reduzida contendo vinte frases para os alunos, e uma versão adaptada com setenta frases para os professores.
 - EXPLORAÇÃO MÚLTIPLA: técnica orientada basicamente para o estudo dos indicadores funcionais: a flexibilidade e a capacidade de

estruturação do campo de ação. No uso do presente instrumento, orientamo-nos pela adaptação feita por Mitjans Martinez (2003b).

- QUESTIONÁRIO ABERTO: instrumento elaborado pela pesquisadora, orientado pelas considerações de González Rey (2005a), que destaca a importância de que as perguntas sejam em número reduzido e voltadas à construção em torno do tema. Foi direcionado aos professores, para que se manifestassem sobre cada aluno da pesquisa.
 - “MUDANÇAS”: instrumento elaborado pela pesquisadora, com cinco grupos sociais dos quais o aluno faz parte, por meio do qual deveria sinalizar como estava no ano anterior e atualmente.
- d. Momentos informais: muitas vezes, na informalidade, os sujeitos manifestam elementos que estavam obscurecidos ou que não se sentiram à vontade para manifestar nos momentos formais. Pela dimensão comunicacional e dialógica da Epistemologia Qualitativa, as informações obtidas na informalidade têm a mesma legitimidade que aquelas que foram obtidas por meio dos demais instrumentos. Os momentos informais tanto podem ser os criados a partir das relações espontâneas com os participantes como os decorrentes da interação com os instrumentos da pesquisa, pelos indutores diretos e indiretos ali contidos. Nessa perspectiva, o pesquisador além de ser sujeito participante, “converte-se em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa. [...] O pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57).
- e. Análise documental: normalmente, é feita a partir dos escritos, mas podem ser utilizados cartazes, murais, fotografias, etc., que já tenham sido produzidos, que existam independentemente da ação do pesquisador. É importante saber em quais condições foram elaborados e associá-los a outros instrumentos. Lüdke e André (1986) consideram que a análise documental é muito valiosa para a pesquisa qualitativa, porque dela podem surgir evidências que reforçam ou confrontam as informações obtidas por outros instrumentos; os documentos podem ser reiteradamente revistos, requerem apenas investimento de tempo do pesquisador; é

uma fonte não reativa, o que permite ao pesquisador acessá-la mesmo quando da ausência do sujeito. Sobre a forma de análise, destacam que, como em qualquer análise qualitativa, o papel do pesquisador é essencial, pois “é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42). Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) reforçam a importância e validade dos documentos, alertando que o pesquisador deve saber por quem os documentos foram produzidos e com que intencionalidade, para poder fazer o devido filtro crítico na análise das informações. Na presente pesquisa, os documentos foram utilizados como fonte de informação na caracterização do sujeito, para esclarecer indicadores elaborados nos instrumentos e para sinalizar alguns elementos investigados da história do sujeito.

- PASTA DO ALUNO: conjunto de documentos de uso da secretaria da escola, contendo a história escolar do aluno: cópia dos documentos pessoais, relatórios de aprendizagem de anos anteriores, registro de ocorrências escolares, como advertências e sanções, fichas de encaminhamento para profissionais especializados, diagnóstico de profissionais, entre outros.
 - RELATÓRIO DO ALUNO: faz parte da pasta do aluno e é realizado pelos professores ao final de cada bimestre, de forma descritiva, contendo informações sobre as conquistas e dificuldades do aluno naquele período.
 - CADERNOS DO ALUNO: o caderno é um registro fortemente influenciado pela emocionalidade de cada aluno diante da atividade: forma de organização, empenho na realização das atividades, criatividade, entre outros.
 - FICHA DO CONSELHO DE CLASSE: preenchida pelo professor ao final de cada bimestre, na qual aparecem em destaque os alunos que precisam de algum tipo de intervenção, seja junto à família, a profissionais especializados ou mesmo no âmbito da escola.
- f. Observação: consideramos que a observação permite identificar comportamentos intencionais ou não-intencionais em seu contexto temporal-espacial, independentemente da capacidade verbal expressiva dos sujeitos, possibilitando o confronto com informações obtidas por meio dos instrumentos. Este não é um meio

de produção da informação que apareça na obra de González Rey para a pesquisa qualitativa, possivelmente porque a subjetividade não está no nível das coisas que possam ser observadas, como já discutimos anteriormente. Lüdke e André (1986) salientam que nossa tendência a observar está muito influenciada pela história pessoal e bagagem cultural, e que o pesquisador, para garantir que a observação tenha validade e fidedignidade científica, precisa planejar a observação, definindo o que e como vai observar. As autoras consideram que, metodologicamente, a observação pode ser dividida em duas partes: uma descritiva, em que o pesquisador faz um registro detalhado do campo, e uma reflexiva, na qual o observador registra suas especulações, sentimentos, impressões, ideias, dúvidas, surpresas. Na presente pesquisa, a observação foi utilizada como recurso para perceber o movimento dos sujeitos na relação com o outro (professores expressando suas opiniões sobre os alunos, professores conversando com alunos, reação dos alunos diante da postura assumida pelo professor a seu respeito, reação dos alunos diante da postura assumida pelo professor diante dos colegas, reação dos alunos na ausência dos professores, reação dos alunos junto aos colegas da escola, alunos expressando sua opinião sobre os professores, etc.), levantando e reforçando indicadores formulados no processo da pesquisa. A seguir, apresentamos alguns dos momentos em que participamos como observadores:

- CONSELHO DE CLASSE: realizado bimestralmente entre os professores, direção e equipe pedagógica, para indicar alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, entre outros, bem como decidir em conjunto quais as providências a serem tomadas e quem ficará responsável pelas mesmas. Participamos de três momentos em 2008 e de um em 2009.
- REUNIÃO PEDAGÓGICA: realizada semanalmente com os professores, para discussão da equipe pedagógica sobre temas relevantes, informativos, etc. A participação da pesquisadora ocorreu somente nos momentos em que foi possível conciliar os horários, devido às diversas atividades de pesquisa que desenvolveu com os alunos.
- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: momento em que os professores estudam e organizam suas aulas, em horário contrário ao dos alunos (dois a três dias por semana).

- INTERVALO DAS AULAS: no pátio da escola e na sala dos professores, nos dias em que esteve presente na escola (de dois a três dias por semana).
- AULAS: realizadas em sala, no laboratório de informática, na biblioteca (de dois a três dias por semana).

3.2.4.2 A análise construtivo-interpretativa realizada na pesquisa

Diante da análise das informações produzidas em cada instrumento, levantamos indicadores que, no confronto com outros indicadores produzidos em outros instrumentos, geraram hipóteses que foram sendo confrontadas com a produção da pesquisadora em momentos diversos da pesquisa. Essas hipóteses, em confronto com a teoria geral da pesquisadora, produziram núcleos teóricos de análise integrados ao processo geral de construção do conhecimento, dentro de uma lógica configuracional que esteve orientada pelas relações da pesquisadora com o problema estudado. Esse confronto foi contínuo durante a pesquisa e serviu para sinalizar a necessidade de reformular hipóteses, reconstruir alguns núcleos teóricos de análise já elaborados e mesmo para reformular os indutores de alguns instrumentos.

3.2.4.3 Cronograma de execução

Os quadros apresentados a seguir contêm os desdobramentos realizados para a produção das informações: Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais, com os Objetivos que tínhamos ao utilizá-los e o período em que as informações foram produzidas.

Vale destacar que o que propusemos como objetivo para cada meio de produção da informação, nem sempre foi alcançado, o que nos levou, em alguns casos, a elaborar outros indutores diretos e indiretos, para que conseguíssemos as informações necessárias à produção da análise. Esse fenômeno é legítimo e parte de uma epistemologia na qual o que prevalece é a informação.

Ao final de cada um dos quadros, demarcamos o espaço dos momentos informais, pela riqueza de produção de informações que estes nos permitiram, muitas

vezes até maiores do que os momentos formais que propusemos aos participantes da pesquisa.

Quadro 2: Identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM PROFESSORES	Identificar quem são os alunos com dificuldade de aprendizagem em cada turma e como estas se manifestam, na opinião dos professores.	Abril de 2008
PASTA DO ALUNO	Identificar informações sobre a história escolar dos alunos, como ano de ingresso na escola, reprovações, mudança de escola, relatórios anteriores, comunicados aos pais, entre outros, destacando elementos que caracterizem suas condições anteriores de aprendizagem e ações desenvolvidas em relação à mesma.	Abril e maio de 2008
CADERNO DO ALUNO	Analisar como as atividades propostas em sala são realizadas, considerando seu envolvimento e esforço pessoal nas mesmas.	Abril a julho de 2008
FICHA DO CONSELHO DE CLASSE (preenchidas pelo professor)	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno, bem como as decisões tomadas pelo conselho.	Maio e Julho de 2008
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	Abril a julho de 2008

Quadro 3: Produção das hipóteses dos elementos subjetivos que poderiam contribuir para explicar as dificuldades de aprendizagem escolar

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período
DESENHO: Momentos de Alegria e Momentos de Tristeza na escola	Identificar as relações de alegria e de tristeza que os alunos manifestam nas atividades escolares.	Abril de 2008
REDAÇÃO: Quem sou eu.	Proporcionar espaço para que os alunos se expressem livremente sobre si mesmos e como acreditam que estão na escola.	Maio de 2008
COMPLEMENTAMENTO DE FRASES	Produzir elementos que possam servir de indicadores da subjetividade dos alunos.	Maio de 2008
PASTA DO ALUNO	Identificar informações que possam contribuir na compreensão de indicadores gerados pelos instrumentos já realizados com os alunos.	Abril e Maio de 2008

COMO ME SINTO (individual)	Identificar elementos da subjetividade do aluno quando confrontado com situações comuns em sala de aula (presenciadas previamente pela pesquisadora) na relação com a aprendizagem, com o professor e com os colegas.	Junho de 2008
MUDANDO VOCÊ	Identificar mudanças almeçadas pelo aluno em relação a si mesmo, investigando o nível de importância que as dificuldades na aprendizagem têm em sua vida, a partir de uma sequência de temas pré-indicados e à sua escolha.	Junho de 2008
ESCOLHAS	Verificar, por meio dos critérios de escolha de imagens, a partir de um conjunto de temas e fichas com imagem, previamente escolhidas pela pesquisadora, elementos da subjetividade do aluno relacionados às suas dificuldades de aprendizagem.	Junho de 2008
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	Abril a junho de 2008

Quadro 4: Análise de como a família se configura subjetivamente no aluno e como participa de suas dificuldades de aprendizagem escolar

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período de Realização
COMPLETAMENTO DE FRASES	Produzir elementos que possam servir de indicadores da subjetividade dos alunos.	Maio de 2008
MUDANDO VOCÊ	Identificar mudanças almeçadas pelo aluno em relação a si mesmo, investigando o nível de importância que as dificuldades na aprendizagem têm em sua vida, a partir de uma sequência de temas pré-indicados e à sua escolha.	Junho de 2008
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM O ALUNO	Identificar elementos que permitam analisar como a família está organizada subjetivamente para o aluno.	Agosto de 2008
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS PAIS	Identificar as impressões que os pais têm sobre as condições de aprendizagem oferecidas pela escola diante da capacidade de seus filhos.	Outubro de 2008
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	Abril a junho de 2008

Quadro 5: Identificação dos elementos da subjetividade do professor, expressos nas relações existentes entre professor e aluno, vinculados às dificuldades de aprendizagem

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período
QUESTIONÁRIO ABERTO COM PROFESSORES	Possibilitar um espaço direcionado em que o professor pudesse manifestar suas impressões sobre as condições de aprendizagem dos alunos, bem como suas expectativas em relação a eles.	Maior de 2008
COMPLETAMENTO DE FRASES COM PROFESSORES	Produzir elementos que sirvam de indicadores da subjetividade do professor e de sua relação com os alunos e com a aprendizagem.	Junho de 2008
FICHA DO CONSELHO DE CLASSE	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 1º e 2º bimestre de 2008
RELATÓRIO DO ALUNO	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 1º e 2º bimestre de 2008
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	

Quadro 6: Análise de como a escola está configurada subjetivamente no aluno, identificando elementos que contribuem com as dificuldades de aprendizagem escolar

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período
COMO ME SINTO (coletivo)	Identificar elementos da subjetividade social gerados no confronto com situações comuns em sala de aula (presenciadas previamente pela pesquisadora), na relação com a aprendizagem, com o professor e com os colegas.	Março de 2008
OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	Observar a posição assumida pelos alunos com dificuldades de aprendizagem perante os demais, bem como sua aceitabilidade no grupo, identificando elementos da subjetividade social da aula.	Abril a junho de 2008
COMO ME SINTO (individual)	Identificar elementos da subjetividade do aluno quando confrontado com situações comuns em sala de aula (presenciadas previamente pela pesquisadora), na relação com a aprendizagem, com o professor e com os colegas.	Maior de 2008
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM DIREÇÃO	Identificar a posição assumida pela direção acerca dos motivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola.	Abril de 2008
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM EQUIPE PEDAGÓGICA	Identificar a posição assumida pela equipe pedagógica acerca dos motivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos.	Abril de 2008
CONSELHO DE CLASSE	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem da turma.	Ao final do 1º e 2º bimestre de 2008

MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	
--------------------	---------------	--

A partir do Quadro 7, deparamo-nos com o ponto central da pesquisa: o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Percorremos todo esse caminho anterior a fim de criarmos condições de análise em momentos distintos, sem os quais não seria possível, embora reconheçamos que, num tema complexo como o que nos propusemos a estudar, o pré-estabelecimento do tempo é um elemento de risco, uma vez que o tempo das mudanças nos sujeitos é único e não pode ser determinado por fatores externos.

Quadro 7: Identificação de elementos subjetivos que indicam o processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar e de mudanças subjetivas no aluno

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período de Realização
FICHA DO CONSELHO DE CLASSE	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 3º e 4º bimestre de 2008. Ao final do 2º bimestre de 2009
RELATÓRIO DO ALUNO	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 3º e 4º bimestre de 2008 Ao final do 2º bimestre de 2009
CADERNO DO ALUNO	Analisar o processo de realização das atividades propostas em sala, considerando seu envolvimento pessoal.	Ao final do 3º e 4º bimestre de 2008 Ao final do 2º bimestre de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS PAIS	Buscar informações sobre a história dos alunos, condições atuais, impressões sobre a aprendizagem e expectativas sobre a contribuição da escola.	Outubro de 2008 Abril de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS ALUNOS	Identificar suas impressões acerca de sua condição atual de aprendizagem.	Ao final do 3º e 4º bimestre de 2008 e 1º e 2º bimestre de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS PAIS	Identificar se a família percebeu, e como percebeu, a mudança no(a) filho(a) e que análises explicativas faz sobre o ocorrido.	Outubro de 2008. Abril de 2009

MUDANÇAS	Identificar mudanças que sejam conscientes nas diferentes zonas da vida do aluno.	Maio de 2009
COMPLETAMENTO DE FRASES ILUSTRADO	Identificar elementos da subjetividade do aluno concernentes às suas mudanças em relação à aprendizagem.	Maio de 2009
LINHA DA VIDA ESCOLAR	Possibilitar ao aluno um espaço para que possa manifestar livremente elementos de sua subjetividade constituídos ao longo de sua vida escolar.	Junho de 2009
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	

Quadro 8: Análise da configuração subjetiva da família, identificando sua organização no aluno e como participou da superação das dificuldades de aprendizagem e de mudanças subjetivas no aluno

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período de Realização
COMPLETAMENTO DE FRASES ILUSTRADO	Identificar elementos da subjetividade do aluno relacionados às suas mudanças na aprendizagem escolar.	Maio de 2009
MUDANÇAS	Identificar mudanças que sejam conscientes nas diferentes zonas da vida do aluno.	Maio de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM O ALUNO	Identificar elementos que permitam analisar como a família está organizada subjetivamente para o aluno.	Maio de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS PAIS	Identificar as impressões que os pais têm sobre as condições de aprendizagem oferecidas pela escola diante da capacidade de seus filhos.	Junho de 2009
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	

Quadro 9: Identificação de elementos da subjetividade do professor, expressos nas relações existentes entre professor e aluno, vinculados à superação das dificuldades de aprendizagem e de mudanças subjetivas no aluno

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período de Realização
--	-----------------	------------------------------

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES COM PROFESSORES	Produzir elementos que sirvam de indicadores da subjetividade do professor e de sua relação com os alunos e com a aprendizagem.	Setembro de 2008
EXPLORAÇÃO MÚLTIPLA	Possibilitar ao professor um espaço de manifestação sobre suas impressões e preferências no que concerne ao trabalho com os alunos.	Maio de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM PROFESSORES	Identificar as impressões do professor sobre a condição atual do aluno e os motivos que atribui para a mudança.	Junho de 2009
FICHA DO CONSELHO DE CLASSE	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 1º e 2º bimestre de 2009
RELATÓRIO DO ALUNO	Identificar as impressões do professor sobre a condição de aprendizagem do aluno.	Ao final do 1º e 2º bimestre de 2009
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	

Quadro 10: Análise de como a escola está configurada subjetivamente no aluno, identificando elementos que contribuíram com a superação das dificuldades de aprendizagem escolar e com mudanças subjetivas no aluno

Documentos, Momentos e Instrumentos Formais e Informais	Objetivo	Período de Realização
DINÂMICA DA SALA DE AULA	Observar a posição assumida pelos alunos perante os demais, bem como a aceitabilidade no grupo, identificando elementos da subjetividade social da sala de aula.	Março a junho de 2009
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM EQUIPE PEDAGÓGICA	Identificar a posição assumida pela equipe pedagógica sobre os motivos envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem.	Maio de 2009
CONSELHO DE CLASSE	Identificar as manifestações e desdobramentos em relação aos alunos que conseguem superar suas dificuldades.	Ao final do 2º bimestre de 2009.
DINÂMICA CONVERSACIONAL COM OS PAIS	Identificar as impressões que os pais têm sobre a atuação da escola diante das dificuldades de aprendizagem que seus filhos apresentam.	Maio de 2009
MOMENTOS INFORMAIS	Não previsto.	

4. A PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISADORA

4.1 A Produção Teórica da Pesquisadora I: Análise das Informações

A organização dos casos a seguir apresenta-se em torno das singularidades próprias de cada sujeito. As qualidades dos sujeitos, as configurações subjetivas, os sentidos subjetivos, os elementos da subjetividade social em destaque foram os que consideramos relevantes em relação às dificuldades de aprendizagem escolar, sem a pretensão de esgotá-los nem de tomar a análise que fizemos como a única possível. O que apresentamos a seguir trata da produção da pesquisadora que se propõe a analisar um tema permeado de complexidades – dificuldades de aprendizagem escolar e subjetividade –, mas passível de reflexões e produções teóricas.

João, Fernanda e Daniel⁴⁴ têm histórias muito distintas e, ao mesmo tempo, muito semelhantes; histórias regidas pela imprevisibilidade dos acontecimentos, mas também pela rotina da vida de estudantes que lutam, confrontam, silenciam, na tentativa de sobreviver à escola; histórias que são subjetivadas e que os constituem como sujeitos, ou que os negam totalmente; histórias que poderiam passar facilmente despercebidas aos olhos das escolas, das famílias, da sociedade de modo geral, mas que foram sentidas pelo olhar de uma pesquisadora, a qual, sem dúvida, também contribuiu no seu processo de subjetivação: mais um dos desdobramentos impossíveis de controlar que ocorrem diariamente na vida de cada um.

Não tivemos a pretensão de esgotar qualquer das análises apresentadas e informações produzidas por meio dos indutores diretos e indiretos, mas empreendemos esforço no sentido de apresentar o que julgamos relevante para o objetivo a que nos propusemos: *compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. A organização de cada caso segue um mesmo percurso, mas respeitando suas particularidades: na caracterização do sujeito, evidenciamos informações relevantes que nos possibilitaram adentrar na realidade de cada participante; na constituição do cenário social, destacamos como foi a aproximação da pesquisadora com cada aluno e que iniciativas foram importantes para que a mesma ocorresse; no terceiro item de estudo dos casos, estruturamos em forma de quadro as condições da aprendizagem escolar identificadas em três momentos distintos

⁴⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios, inclusive das professoras e demais participantes que foram citados no decorrer da análise.

da pesquisa: primeiro momento (abril a junho de 2008), segundo momento (agosto a novembro de 2008) e terceiro momento (abril a junho de 2009); no quarto item de cada caso, analisamos as informações relativas à subjetividade e as mudanças que fomos capazes de evidenciar, também organizadas em três momentos distintos: primeiro momento (abril a junho de 2008), segundo momento (agosto a novembro de 2008) e terceiro momento (abril a junho de 2009). Nesse último item, em cada caso, produzimos um quadro com uma sistematização do movimento da subjetividade de cada participante. Ao longo da análise dos casos apresentados a seguir, destacamos apenas algumas alusões à teoria, em questões que consideramos não serem centrais ao problema da presente pesquisa, deixando para a análise integrativa, realizada posteriormente, o diálogo com a teoria que nos possibilitou chegar à tese defendida.

4.1.1 O Caso de João

4.1.1.1 João em situação de aprendizagem escolar: *“Aquilo que aprende todo dia, pra saber, tem que estudar mais”.*

a. Caracterização do sujeito.

Conforme sua documentação escolar, João ingressou na primeira série em 2004, com sete anos, no Nordeste do Brasil, onde morava com parentes, e, na metade do ano de 2005, estando na segunda série, veio para Brasília, para morar com sua mãe e padrasto. Na ocasião, conforme informações da Documentação Escolar, a escola optou por colocá-lo como ouvinte na primeira série, por não apresentar condições de acompanhar a série em que estava matriculado. Fez dois anos seguidos a 2ª série. Em 2008, frequentou a terceira série e em 2009, com 12 anos de idade, está cursando a quarta série. Em 2007, foi encaminhado pela professora para a equipe multidisciplinar da SED/GDF, com o objetivo de realizar avaliação diagnóstica, por suspeita de TDAH. As suspeitas não foram confirmadas, evidenciando-se que sua capacidade intelectual encontrava-se acima da média para o grupo de sua faixa etária (Relatório de

Encaminhamento). Em Brasília, esteve em todos os anos matriculado na escola onde a pesquisa foi realizada, por ser próxima do local de trabalho de sua mãe. Atualmente, João reside numa cidade do entorno e se desloca todos os dias para o Plano Piloto, junto com sua mãe e padrasto, que o deixam na casa de uma pessoa conhecida no período em que não está na escola ou realizando atividades extras, também ofertadas pela escola, como atendimento em Altas Habilidades (desenho), Laboratório de Aprendizagem e Escola Parque. Da parte de mãe, João é filho único, não conhece pessoalmente seu pai biológico, bem como seus irmãos que moram fora de Brasília, conversam apenas por telefone, esporadicamente.

b. Constituição do cenário social da pesquisa com João.

Nos primeiros contatos com João, em sala de aula, este resistiu à aproximação da pesquisadora, fechando seu caderno toda vez que nos aproximávamos. Tal fato foi sendo contornado a partir dos elogios que fizemos aos cadernos de outros alunos, o que João observava de longe. No segundo momento que estivemos em sala, ele mesmo tomou a iniciativa de mostrar seu caderno, argumentando que não estava bom porque escreve muito devagar. Sempre manifestava desconfiança em relação aos objetivos de nossa presença, mesmo que estes lhe fossem reiteradamente explicados, mas, gradativamente, foi amenizando a resistência e vendo a pesquisadora diferentemente das pessoas que costumavam entrar na sala para observar seu comportamento e aprendizagem, algumas vezes imputando-lhe sanções, conforme pudemos constatar durante nossas visitas à escola. Ainda nos primeiros contatos com João, quando o convidamos para realizar algumas atividades referentes à pesquisa, este teve o cuidado de se certificar, por várias vezes, se o que faríamos era algo bom e se ele não precisaria escrever.

Diante dessas primeiras impressões, combinamos com João que os instrumentos ora seriam feitos oralmente e escritos pela pesquisadora, ora seriam explorados oralmente a partir do desenho, ora seriam escritos por ele, quando em pouca quantidade, sempre respeitando seu ritmo, elogiando e incentivando seu desempenho. O aspecto diferencial, que foi significativo para uma relação dialógica com a pesquisadora na constituição de um cenário social favorável à pesquisa, foi a cumplicidade criada diante de suas travessuras em sala e na escola, o que fez com que percebesse que nossa presença não constituía nenhuma ameaça para ele. Com esse relato, demonstramos que

a constituição do cenário social pode ser marcada por eventos próprios, planejados para isso, mas também pode ser resultado de algumas intervenções sutis que possibilitem ao participante sentir-se bem com a presença da pesquisadora e com vontade de participar da pesquisa.

c. A aprendizagem escolar de João em diferentes momentos da pesquisa.

O quadro apresentado a seguir é um resumo das condições da aprendizagem escolar de João em três momentos diferentes da pesquisa: no início de 2008, quando a pesquisa foi iniciada, no segundo semestre de 2008, quando João foi selecionado para continuar na pesquisa em função da melhora que estava apresentando na aprendizagem, e no início de 2009, quando retomamos a pesquisa para identificarmos os elementos subjetivos, quando as dificuldades de aprendizagem já não eram mais centrais em sua vida escolar.

Quadro 11: A aprendizagem escolar de João em diferentes momentos da pesquisa

As condições de aprendizagem de João de abril a junho de 2008 3ª série – Professora Rosane	As condições de aprendizagem de João de agosto a novembro de 2008 3ª série – Professora Ana	As condições de aprendizagem de João de abril a junho de 2009 4ª série – Professora Sílvia
<p>João foi um dos alunos inicialmente pré-selecionados para a pesquisa porque, segundo a professora, tinha dificuldades para ler, interpretar e produzir textos, além de dificuldades nos aspectos ortográficos e nas situações-problema. As impressões passadas pela professora sobre a aprendizagem de João foram confirmadas na análise das atividades realizadas em sala e nas avaliações propostas pela professora.</p> <p>Em sua Documentação Escolar, encontramos um encaminhamento para avaliação diagnóstica, datado de 2008, cujos motivos apresentados eram: dificuldade em organizar as ideias, muitas trocas de letras e dificuldade em compreender os enunciados e situações-problema. Ainda segundo a ficha de encaminhamento, o aluno apresentava-se agressivo, não respeitava o outro, falava palavras impróprias e não demonstrava carinho (Documentação Escolar).</p>	<p>A mudança na qualidade da aprendizagem de João foi verificada ao final do 2º bimestre de 2008, com a troca de turma, onde, com o auxílio da nova professora, passou a realizar as atividades propostas.</p> <p>Ao final do 2º semestre de 2008, pela primeira vez em todos os anos escolares de João, aparece registrado em seu Relatório de Aluno o gosto pelos desenhos, juntamente com um comentário sobre seu bom relacionamento com os colegas e funcionários da escola.</p> <p>Ao final de 2008, o aluno foi promovido para a 4ª série pelo Conselho Escolar.</p>	<p>Conforme informações prestadas pela professora atual, João está se interessando por leitura e isso tem contribuído na interpretação e produção de texto, bem como na resolução de problemas.</p> <p>No Relatório do Aluno referente ao 2º bimestre de 2009, encontramos considerações sobre as mudanças que vem apresentando em seu comportamento, estando mais participativo das aulas, embora ainda demonstre <i>desobediência</i> às normas da escola.</p> <p>Sua interpretação e produção de texto estão mais consistentes, além de manifestar melhores condições na resolução de problemas matemáticos. Observamos que as dificuldades ortográficas apresentadas no início de 2008 continuam recorrentes na sua produção escrita.</p>

Pela sua trajetória de grandes desafios às regras escolares, João é uma figura conhecida na escola. Iniciou o ano de 2008 com a professora Rosane, na 3ª série, e, no mês de junho – em virtude de um remanejamento nas turmas, a fim de ajustar o número de alunos considerando a presença de um aluno com condutas típicas – João, que já tinha histórico de problemas de comportamento, passou a estudar em outra sala, com a professora Ana. Rosane, professora de João do início do ano de 2008, era a mesma professora de Fernanda e Daniel, casos também analisados na presente pesquisa. Ana, que trabalhava somente com alunos fora de faixa etária, com a readequação acima referida, teve o número de alunos de sua turma dobrado, exigindo muito mais esforço e empenho de sua parte. João demonstrou gostar da mudança e não apresentou qualquer resistência, até porque seus companheiros de *grandes aventuras* foram remanejados com ele para a nova turma.

4.1.1.2 O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar: “Acho que tenho dificuldades para aprender, eu não consigo ficar parado, fico só me chacoalhando”.

- a. Os elementos subjetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem escolar de João, identificados no período de abril a junho de 2008.

No caso de João, desde os primeiros contatos, verificamos que sua família via em seus desenhos uma brincadeira, um tempo perdido, que deveria ser usado para estudar, e já não sabia mais o que fazer diante de tantas reclamações da escola sobre sua condição de aprendizagem e comportamento. Na escola, João era conhecido como alguém que não conseguia ficar parado para estudar, prestar atenção nas aulas, e que “só queria saber de desenhar”, ou seja, em casa era um filho rebelde, na escola um aluno inquieto e que “vivia aprontando e perdendo tempo”. Afinal, quem era João por ele mesmo?

Durante o período inicial da presença da pesquisadora na escola, foi possível constatar que João possuía qualidades que nos permitiram identificá-lo como um sujeito com postura inventiva: “Quando a professora pergunta alguma coisa que não sei, eu invento qualquer coisa na hora” (Dinâmica Conversacional). Esse *inventar qualquer*

coisa, embora pudesse parecer fora do que a professora estava explicando e esperava que o aluno respondesse, não era fora da realidade. As respostas de João, geralmente, eram pautadas em exemplos vistos na televisão, computador, livros, revistas ou vivenciados por ele. Outra característica que mereceu destaque em João foi seu posicionamento diante das situações, demonstrando ser ativo: *“Eu não tenho medo do Lucas, aqui na escola todo mundo tem, se ele mexer comigo eu brigo com ele”* (Dinâmica Conversacional). João fez esse comentário após um enfrentamento com Lucas na hora do intervalo. Lucas é um menino com diagnóstico de condutas típicas e que, por vezes, desencadeia grandes e graves confusões na escola, mas, para João, *“ele precisa de alguém que enfrente ele”*. A condição ativa de João também pode ser identificada na forma como enfrentava sua família diante da postura que ela assumia em relação ao seu pai biológico, conforme veremos a seguir. O grande problema que evidenciamos é que essas características de sujeito eram, na maioria das vezes, evitadas e punidas pela escola e pela família, produzindo espaços de negação do sujeito.

A análise das informações possibilitou-nos, também, identificar que a **família** constitui-se como uma **configuração subjetiva** importante para João, exercendo forte influência na constituição da sua personalidade, já que marcada por forte tensão entre os sentidos subjetivos produzidos na representação da figura paterna, que oscilava entre a representação idealizada do pai biológico – contrária às impressões que a mãe continuamente lhe atribuía – e a presença do padrasto. A idealização do pai biológico foi revelada em passagens como esta: *“Gostaria de mudar meu nome para John, porque meu pai diz que é assim que se fala e não João como todos me chamam. Eu não conheço ele pessoalmente, mas vou conhecer”* (Comentário oral, instrumento 6). O sentido subjetivo produzido por João em relação ao pai, admirável e idealizado, no confronto com as representações contrárias de sua família, pode ter produzido o que González Rey (2007a) chama de uma *psique geradora de danos*⁴⁵, orientada, nesse caso, principalmente à negação de vínculos afetivos, ou seja, na subjetivação produzida e expressada por João, gostar de alguém não era algo bom, saudável, não era algo que devesse ser cultivado.

A figura materna não emergiu nos instrumentos iniciais propostos para João e nem nas dinâmicas conversacionais. Referiu-se à mãe apenas quando de sua mudança para Brasília: *“tenho saudade de lá, mas sou filho dela”*, ou ao reportar-se ao pai

⁴⁵ González Rey (2007a, p. 158) usa o termo *psique geradora de danos* para referir-se às patologias e considera que estas se produzem pela “impossibilidade de o sujeito produzir novos sentidos subjetivos ante uma condição que o afeta”.

biológico: “*ele ameaçou ela [...]*”, não manifestando afetividade em relação à mesma. Na dinâmica conversacional com a mãe, esta relatou que João não aceitava suas manifestações de carinho e que resistia muito à sua autoridade. O conflito na representação da figura paterna associado à resistência à afetividade materna, como vimos anteriormente, gerou, ainda, uma terceira situação, que é a ausência de modelos positivos de vida. As duas fontes primárias de vínculos afetivos – materna e paterna – de João não se apresentavam favoráveis no momento inicial da pesquisa, o que acabava gerando resistência à aproximação das pessoas de modo geral e influenciando na aprendizagem, já que a esfera afetiva é o que permite compreender as emoções como expressões do sentido subjetivo. João vivenciava em sua família uma particularidade dos tempos modernos: as novas formas de organização parental, as quais têm gerado novas relações e sentidos subjetivos marcados pelo entrecruzamento de figuras e papéis, fazendo ecoar suas consequências em outros espaços sociais, como a escola.

Outro elemento importante que identificamos nas informações produzidas com João foi sua orientação por relações com modelos atípicos de comportamento, gerada a partir dos sentidos subjetivos decorrentes das representações de sua família em relação a uma pessoa altamente significativa para ele: seu pai biológico. Essa condição levou João a buscar relacionamentos que o aproximavam emocionalmente do pai, envolvendo-se constantemente em brigas e confusões na escola, uma vez que essas situações estavam carregadas de uma emocionalidade especial para ele. Acreditamos que a eleição de modelos de vida ocorre em função do espaço simbólico-emocional que o exemplo tem condições de gerar no sujeito, independente de ser positivo ou negativo. Como afirmamos anteriormente, os desdobramentos que assumem as tensões e contradições vividas pelo sujeito são impossíveis de controlar e, muitas vezes, não conscientizadas pelo próprio sujeito. González Rey (2004a) afirma que a ausência de figuras e relações que tenham sentido subjetivo *saudável* pode ser fonte de alterações no desenvolvimento humano, levando, inclusive, a transtornos de comportamento. A ausência de modelos positivos reais de vida acabou abrindo espaço para que os heróis das histórias da televisão assumissem um espaço de grande importância em sua vida.

Uma segunda configuração subjetiva que identificamos em João é organizada pela confluência da ausência de modelos positivos de vida, da orientação às relações com modelos atípicos de comportamento, da orientação aos modelos heróicos das histórias em quadrinhos, da defensividade nas relações interpessoais e da resistência à aproximação das pessoas, marcando a produção de um conjunto de sentidos subjetivos

que se organizam em torno do **outro** como uma **configuração subjetiva** importante da personalidade de João. As configurações subjetivas atravessam-se umas nas outras pelas influências que exercem na produção dos novos sentidos subjetivos. Nesse caso, a forma como a família está configurada para João, de modo especial os sentidos subjetivos produzidos pela imposição da negação do afeto e admiração do pai biológico, gera sentidos subjetivos que se estendem para as relações com o outro de modo geral.

Uma terceira **configuração subjetiva** importante para a presente pesquisa e que identificamos em João é a **escola**. No conjunto das informações produzidas no decorrer da pesquisa, identificamos a escola com forte significação para o futuro. Ao longo dos anos de permanência na mesma escola, algumas experiências positivas ficaram na memória de João: no segundo ano em que cursou a 2ª série, os vídeos sobre dinossauros, que eram assistidos semanalmente e cujas histórias eram desenhadas depois; os passeios realizados no terceiro ano em que cursou a 2ª série; as aulas do *Ciência em Foco* e de informática, na 3ª série (Instrumento 8, Dinâmica Conversacional). Essas situações, de alguma forma, mantiveram a motivação de João pela escola – não pela aprendizagem nem pela figura dos professores –, lugar onde foi possível viver algumas experiências interessantes.

Durante todos os anos que frequentou a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, João sempre foi visto, de modo geral, como um aluno com muitos problemas de aprendizagem e de comportamento, por apresentar postura desafiadora perante os colegas e professores, gerando baixa expectativa da escola sobre seu desenvolvimento. A seguir, alguns comentários diretos que demonstram como João significava a aprendizagem.

Frase 11. É fácil aprender quando *estou com atenção*.

Frase 16. É difícil aprender quando *me tiram a atenção* (Instrumento 3).

“Acho que tenho dificuldades para aprender porque não consigo ficar parado, só fico me chacoalhando” (Dinâmica Conversacional com aluno).

“Minha vida seria boa, ficaria quietinho para fazer as coisas, desse jeito que sou não gosto não, mas não me controlo” (Instrumento 6).

Compreender o que está envolvido na aprendizagem escolar em um sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem exige um olhar cirúrgico dos desdobramentos simbólico-emocionais que estão envolvidos nessa condição. A significação do aprender associada à emocionalidade gerada quando confrontado a essas situações revelaram-se produtoras do sentido subjetivo da aprendizagem de João, orientado pela incapacidade

de aprender diante da suposta *inadequação* de seu comportamento. De acordo com a significação que João tinha sobre a aprendizagem, para aprender, é preciso ficar quieto, parado, e como isso não lhe era possível, também não lhe era possível aprender. O trecho de sua fala que destacamos no início da narrativa do caso é ilustrativo de como João se sentia em relação às suas possibilidades para aprender – “*Acho que tenho dificuldades para aprender, eu não consigo ficar parado, fico só me chacoalhando*” (Dinâmica Conversacional).

O que estava presente na subjetividade social da sala de aula, e também da escola, sobre as condições necessárias à aprendizagem, não era congruente com o sujeito João, como vimos anteriormente. Durante a pesquisa, observamos que em sala de aula, dominando as interações da professora Rosane com João, havia um reforço permanente da importância do silêncio e de ficar quieto para aprender, tanto que João se *convenceu* de que sua forma de ser não combinava com aprendizagem escolar. Uma das poucas coisas pelas quais ele se interessava, a ponto de ficar parado e se concentrar para fazer, eram seus desenhos, os quais eram vistos tanto pelos professores como pela família como uma brincadeira, uma perda de tempo, potencializando ainda mais seu sentimento de incapacidade para aprender.

b. Mudança na subjetividade e a superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

Os desenhos sempre foram uma paixão para João, preenchendo boa parte de seu tempo na escola e em casa. A partir do início de 2009, com o objetivo de aprimorar seus traços e aprender algumas técnicas que pudessem valorizar sua forma particular de expressão, João passou a frequentar aulas semanais no programa de Altas Habilidades, oferecido pela Secretaria de Educação do GDF. Essa inclusão – decorrente do encaminhamento realizado pela professora Ana, que passou a trabalhar com João no segundo semestre de 2008 – acabou por *posicioná-lo* entre os *bons alunos da escola*, desencadeando, na vida de João, uma fase de maior autovalorização como sujeito e como aluno. Embora o atendimento em Altas Habilidades tenha iniciado somente em 2009, desde o início da convivência de João com a professora Ana, começamos a registrar mudanças em relação às dificuldades que ele vinha apresentando.

Os sentidos subjetivos produzidos na relação com a professora Ana foram mobilizados pelo confronto com as características de seu sistema subjetivo, conforme

segue: A professora Ana é reflexiva em relação à sua ação pedagógica, orienta suas ações e decisões pautada pela observação, é sensível aos problemas dos outros, é flexível em suas ideias e ações, demonstra valoração profissional, embora não tenha interesse em investir na sua formação profissional, é orientada pelo presente. Destacamos que, de modo especial, sua orientação à observação dos alunos em sala e sua reflexividade permitiram que identificasse João com possibilidades para além das suas dificuldades. Foi nas reflexões produzidas em suas observações que Ana identificou que o interesse demonstrado por João pelos desenhos deveria ser estimulado e aprimorado, pois poderia se tratar de uma habilidade particular.

A possibilidade de um sujeito mais congruente, além do encaminhamento realizado pela professora, ao final de 2008, para o Atendimento em Altas Habilidades, foi influenciada pela nova dinâmica familiar conduzida pela mãe, por sugestão da equipe pedagógica da escola. Conforme informações prestadas pela mãe na Dinâmica Conversacional, ela deixou de confrontar com João sobre o pai biológico; quanto aos desenhos de João, passou a valorizá-los como uma forma particular de expressão do filho, e não mais como sinônimo de preguiça, atitudes essas que começaram a possibilitar uma proximidade afetiva entre os dois.

Como já manifestamos em outros momentos, o comportamento é uma expressão da organização subjetiva. Consideramos que houve uma mudança significativa na configuração subjetiva da família, gerando novas produções de sentidos subjetivos pelo que esta passou a representar para João: modelos positivos da figura materna e paterna. Sua família passou a reconhecer, valorizar e incentivar sua expressão por meio dos desenhos, conforme os relatos da mãe e de João, o que também influenciou na produção dos vínculos afetivos familiares. Conforme as impressões de João (Instrumento 9), atualmente, ele e o padrasto, a quem passou a chamar de *pai Roberto*, pararam de brigar. João reconhece que agora está se divertindo com ele, como podemos ver no desenho abaixo.

Figura 1: Principal mudança reconhecida por João



Da Dinâmica Conversacional com a mãe, vale destacar a seguinte passagem: “[...] estou entendendo melhor o que ele tem, sendo mais carinhosa e conversando mais. [...] Ele tem o jeito dele de se expressar que é o desenho, de outro modo não gosta e eu estou entendendo melhor isso”. Por outro lado, João também tem se manifestado mais consciente de suas atitudes, como podemos ver nas frases a seguir (Instrumento 12):

Frase 8: Eu sei que sou capaz de *melhorar mais do que já melhorei*.

Frase 9: Acho que mereço parabéns *por ontem que não aprontei quase nada*.

Frase 10: Às vezes, é muito difícil *não levar uma bronca, porque tô sempre levando, parei muito agora*.

Frase 28: Estou bem pior *em apronta porque agora eu penso antes*.

Para João, o sentido subjetivo da aprendizagem escolar está fortemente influenciado pela sua significação de aprendizagem, ou seja, João considera que, para aprender, é necessário ficar quieto, prestar atenção e, uma vez conseguindo isso, gera uma emocionalidade que contribui na produção dos sentidos subjetivos da aprendizagem. Com muito esforço, João tem conciliado sua significação de aprendizagem – acima explicitada – com um comportamento condizente, conforme exigido pela escola. Como podemos evidenciar, a preocupação de João está em melhorar o comportamento e pouco se refere a melhorar a aprendizagem, mas isso tem, para ele, um significado particular diante das condições que considera necessárias à aprendizagem: ao melhorar o comportamento, estará em condições de aprender, ou seja,

o sentido subjetivo da aprendizagem escolar para João é produzido em torno da capacidade de aprender vinculada a um modelo típico de comportamento.

Registramos, também, mudanças na forma como João passou a integrar a subjetividade social da escola. É importante destacar como a escola, de modo geral, necessita de denominações que possam ser utilizadas para categorizar os alunos: a *comprovação* de que João tinha todas as condições de aprendizagem já havia sido constatada no diagnóstico realizado por equipe especializada em 2008, mas isso não causou qualquer repercussão na escola. É como se a escola estivesse sempre à procura do que o aluno tem, e quando surge um laudo dizendo que ele não tem nada (como a suspeita de TDAH) rompe com as expectativas da escola.

Outro fator importante foram os novos sentidos subjetivos em relação aos seus desenhos como uma forma particular de expressão, resultado da aceitação pela escola e pela professora Ana do seu interesse voltado para a imagem, revelando anúncios de rompimento com as características homogeneizadoras que sempre predominaram no interior da escola. Consideramos que o sujeito é singular em sua forma de aprender e isso não se constituirá um problema se o professor seguir orientações das Inteligências Múltiplas propostas por Gardner (1995), ou dos Estilos de Aprendizagem conforme Myers (1995), ou das Modalidades de Aprendizagem de Fernández (2001b), entre outras. O importante é que o professor aceite e reconheça que os alunos são diferentes na forma de aprender e que produzem sentidos subjetivos também diferenciados nas relações que estabelecem com o conhecimento.

c. A subjetividade envolvida na aprendizagem escolar de João no período de abril a junho de 2009.

João, nesse segundo período da pesquisa, continuou apresentando postura ativa e inventiva, posicionando-se perante as situações de forma crítica e criativa. Também se demonstrou consciente de seus atos e das consequências deles decorrentes. Em diversos momentos, em sala e nos intervalos, identificamos João chamando seus colegas para pensar nas consequências que determinadas atitudes poderiam causar, ou mesmo distanciando-se de certos alunos e situações para evitar confusões desnecessárias.

Agora, a família organiza-se como uma configuração subjetiva em João, integrada pelos sentidos subjetivos positivos em relação à figura paterna atribuída ao pai Roberto e pelos sentidos subjetivos positivos produzidos em relação à mãe, os quais passaram a representar bons modelos de vida e de segurança emocional. Depois de um ano, foi possível identificar que João reconhece o padrasto, a quem chama de *pai Roberto*, como um companheiro para viagens e pescarias, conferindo-lhe autoridade e reconhecimento pelo que faz em seu favor. Manifestou não ter interesse em conhecer o pai biológico, embora a mãe avenge a possibilidade de levá-lo a seu encontro. Nas passagens a seguir (Instrumento 12), é possível perceber a relação de João com sua família:

Frase 3: Eu fico feliz quando *eu e meu pai Roberto vamos para Caldas Novas, tem vários clubes e tem os que não são de visitantes, esses são os melhores para pescar.*

Frase 14: Acho que os mais velhos *têm que ser respeitados.*

Frase 19. Amo muito *minha família, ela é minha vida.*

Frase 25: *Minha família é especial.*

Frase 29: *Minha mãe é a melhor mãe do mundo, faz tudo para me ajudar.*

O **outro** agora se organiza como uma **configuração subjetiva** em João, desde os sentidos subjetivos positivos em relação às pessoas que reconheceram suas habilidades para o desenho, os sentidos subjetivos orientados por modelos reais de vida e os sentidos subjetivos positivos em relação à aproximação das pessoas. No caso de João, a produção dos sentidos subjetivos expressados pela aceitação do outro tem se apresentado de modo especial com três pessoas: com a professora atual, que, além da atenção dispensada em sala de aula, realiza Laboratório de Aprendizagem em horário contrário ao das aulas, para sanar dúvidas e auxiliar na realização de atividades que, eventualmente, tenham ficado incompletas; com a orientadora educacional da escola, que vem realizando semanalmente atividades que envolvem *assumir o compromisso de ser melhor naquela semana*; e com a pesquisadora, porque João tem consciência de que está participando da pesquisa pelos progressos que vem apresentando na aprendizagem, estando *livre* de possíveis punições. Destacamos algumas frases (Instrumento 12), entre outros momentos, que ilustram essa perspectiva de aceitabilidade do outro que está se constituindo em João:

Frase 6: Eu me relaciono bem com *meus amigos, hoje meus amigos são você (pesquisadora), Débora (orientadora) e minha professora.*

Frase 17: Meus melhores amigos *são importantes pela amizade, podem ajudar uns aos outros.*

Frase 26: *Minha professora... todas são especiais, as que querem me ajudar.*

O quadro a seguir é uma síntese dos desdobramentos apresentados na narrativa do caso de João.

Quadro 12: Movimentos da Subjetividade identificados em João

Elementos Subjetivos identificados no 1º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem	Movimentos da Subjetividade	Elementos Subjetivos identificados no 2º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem
<p>Constituição do sujeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura inventiva. • Posiciona-se. • Ativo. <p>Família como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos conflituosos em relação à figura paterna. • Sentidos subjetivos de resistência à mãe e aos vínculos afetivos. • Representação idealizada em relação ao pai biológico. <p>O outro como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos orientados por relações com modelos atípicos de comportamento. • Sentidos subjetivos orientados por modelos heróicos das histórias em quadrinhos. • Sentidos subjetivos orientados pela defensividade nas relações interpessoais e resistência à aproximação das pessoas. <p>A escola como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado da escola orientado em ser alguém no futuro. • Sentidos subjetivos produzidos a partir da imagem de aluno com dificuldades de aprendizagem. • Sentidos subjetivos produzidos desde a imagem de aluno com problemas de comportamento. <p>Significação da aprendizagem escolar desde um comportamento pautado pelo silêncio e pela disciplina.</p>	<p>Rejeição do outro como ensinante.</p> <p>Intolerância aos erros.</p> <p>Dificuldades de aprender e se expressar dentro das exigências da escola.</p> <p>Resistência à socialização familiar do que aprende na escola, preferindo <i>interagir</i> com a televisão e o computador.</p> <p>Negação das regras escolares e dos acordos de sala de aula.</p>	<p>Reconfiguração subjetiva da família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos em relação à mãe, que deixou de apresentar resistência aos sentimentos que ele tinha em relação ao pai biológico. • Novos sentidos subjetivos produzidos pela valorização dos seus desenhos pela mãe e o pai Roberto como forma particular de aprendizagem e expressão. • Novos sentidos subjetivos gerados pela presença mais constante da mãe e do pai Roberto, presença que passou a ser prazerosa e a lhe servir de modelo de vida. <p>Reconfiguração subjetiva do outro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novos sentidos subjetivos produzidos nas relações com o outro, relações que deixaram de ser sempre ameaçadoras. • Novos sentidos subjetivos produzidos desde modelos reais e positivos de vida, como professora, orientadora e a família. <p>Novos sentidos subjetivos produzidos pela mudança de <i>status</i> dentro da escola.</p> <p>Novos sentidos subjetivos produzidos em</p>	<p>Constituição do sujeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura inventiva. • Posiciona-se. • Ativo. • Consciente de seus atos. <p>Família como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos positivos em relação ao pai Roberto. • Sentidos subjetivos favorecedores da aceitação da mãe e de alguns vínculos afetivos. • Sentidos subjetivos positivos em relação à mãe e ao pai Roberto, que passaram a representar bons modelos de vida. <p>O outro como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos positivos em relação às pessoas que reconheceram suas habilidades para o desenho. • Sentidos subjetivos orientados por modelos reais de vida. • Sentidos subjetivos positivos em relação à aproximação das pessoas. <p>A escola como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado da escola orientado em ser alguém no futuro. • Sentidos subjetivos produzidos desde a imagem de aluno com Altas Habilidades. • Sentidos subjetivos produzidos desde a imagem do aluno bem comportado. <p>Significação da aprendizagem escolar orientada pela crença na sua capacidade de aprender diante da adequação de seu comportamento.</p>	<p>Aceitação do outro como ensinante.</p> <p>Aceita discutir e repensar a forma como realizou as atividades.</p> <p>Interagir, aceitar alguém, ser amigo, realizar coisas junto, brincar, enfiar, aprender com o outro é algo muito bom.</p> <p>Socialização familiar do que aprende na escola.</p> <p>Aceitação da negociação das regras escolares e dos acordos de sala de aula.</p>

		relação aos seus desenhos.		
--	--	-------------------------------	--	--

Como pudemos ver, a forma como o outro passou a produzir sentido subjetivo para João constituiu uma possibilidade de identificação com modelos reais e positivos de vida, fator altamente significativo para o equilíbrio das relações sociais e da aprendizagem. O reconhecimento da escola enquanto espaço de aprendizagem e que valoriza seus desenhos como uma forma particular de expressão tem aumentado sua orientação motivacional para nela estar presente. O espaço escolar tornou-se um lugar que João gosta de frequentar, e o faz assiduamente, com alegria, inclusive nos horários

contrários ao seu turno regular, quando solicitado pela professora para o Laboratório de Aprendizagem ou pela pesquisadora.

4.1.2 O Caso de Fernanda

4.1.2.1 Fernanda em situação de aprendizagem escolar: *“Minha história é longa, nem sei se vai caber nesta folha”.*

a. Caracterização do sujeito.

Conforme sua Documentação Escolar, Fernanda iniciou a 1ª série em 2004, com 7 anos de idade; por dois anos seguidos, fez a 2ª série e, por mais dois anos seguidos, a 3ª série. Em 2009, está frequentando a 4ª série, agora com 12 anos de idade, e apresenta dois anos de defasagem na relação idade-série. Está na escola onde a pesquisa foi realizada desde 2006, sendo que, nos anos anteriores, esteve em duas escolas diferentes. Fernanda é negra e, desde 2004, mora num abrigo para crianças, com um irmão mais novo, por terem sido retirados judicialmente da guarda da mãe, que a visita, e aos outros irmãos menores que moram com a mãe, em alguns finais de semana. Durante a semana, nos horários em que não está na escola, faz balé duas vezes na semana e frequenta a Escola Parque uma vez na semana. Nos demais períodos, Fernanda fica no abrigo: estuda, faz tarefas da escola e, também, atividades domésticas, todas supervisionadas por sua responsável legal.

b. Constituição do cenário social da pesquisa.

Desde os primeiros momentos em que entramos na sala de aula de Fernanda, em 2008, ela nos recebeu amistosamente, com alegria, embora demonstrando certa timidez. Já nos primeiros contatos, questionou-nos quanto ao que teria que fazer, se eram “coisas” difíceis, mas colocando-se de forma pró-ativa para colaborar. Na primeira fase da pesquisa, como percebemos que Fernanda, de imediato, estava motivada para participar, não utilizamos nenhuma estratégia especial, porém, na segunda fase, quando

foi escolhida junto a outros quatro alunos para continuar participando, realizamos com ela a dinâmica “O que posso fazer para:”, com o objetivo de fazê-la perceber o quanto poderia ajudar e colaborar com o outro, mesmo diante da vergonha e timidez que insistia em afirmar que possuía.

c. A aprendizagem escolar de Fernanda em diferentes momentos da pesquisa.

A história escolar de Fernanda, até 2007, é marcada por poucos créditos por parte da escola em relação às suas capacidades de aprendizagem, sempre aparecendo sua história de vida como justificativa para suas dificuldades (Documentação Escolar).

Quadro 13: A aprendizagem escolar de Fernanda em diferentes momentos da pesquisa

As condições de aprendizagem de Fernanda de abril a junho de 2008: 3ª série – Professora Rosane	As condições de aprendizagem de Fernanda de agosto a novembro de 2008: 3ª série – Professora Rosane	As condições de aprendizagem de Fernanda de abril a junho de 2009: 4ª série – Professora Carol
<p>Fernanda foi uma das alunas inicialmente pré-selecionadas para a pesquisa por indicação de sua professora, que considerava que suas dificuldades de aprendizagem estavam centradas em Língua Portuguesa, tanto no aspecto ortográfico como na interpretação e produção de texto, interferindo em outras disciplinas curriculares que exigem essas habilidades.</p> <p>Em sua Documentação Escolar, encontramos um encaminhamento para avaliação diagnóstica de 2008, sendo apontadas como motivo do encaminhamento: dificuldades na escrita, interpretação e produção de texto, e dificuldades ortográficas (Documentação Escolar).</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise do caderno e das avaliações realizadas pela aluna.</p>	<p>Conforme informações do Relatório do Aluno (3º bimestre de 2008), Fernanda obteve avanços na produção de textos, sua leitura tem se apresentado satisfatória, bem como a interpretação de textos. Identifica verbos, substantivos, pronomes, artigos. Realiza as quatro operações, apresentando algumas dificuldades em problemas que envolvem frações.</p> <p>No Relatório do 4º bimestre consta o registro de que a aluna demonstrou desempenho satisfatório nas atividades desenvolvidas no ano de 2008, estando em condições de ser promovida para a 4ª série (Relatório do aluno, 4º bimestre de 2008).</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise do caderno e das avaliações realizadas pela aluna.</p>	<p>Segundo informações prestadas pela professora atual, Fernanda é a melhor aluna que tem na sala: disposta a colaborar, participa das aulas, demonstra muita eficiência nas suas ideias ao elaborar e interpretar textos, gosta de ler, adora matemática, persistindo apenas algumas trocas de letras na escrita.</p> <p>No Relatório do Aluno de 2009, Fernanda foi descrita como uma aluna responsável e esforçada, apresentando, ainda, algumas falhas na escrita (Relatório do Aluno, 1º bimestre, 2009). Ao final do 2º bimestre de 2009, Fernanda continuava participativa das aulas, tentando superar seus obstáculos, de modo especial na ortografia. (Relatório do Aluno, 2º bimestre, 2009)</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise do caderno e das avaliações realizadas pela aluna.</p>

Analisando sua Documentação Escolar, Relatório de Aluno e Fichas de Encaminhamento, constatamos que durante os quatro anos que Fernanda esteve na escola não houve investimentos específicos voltados para superar suas dificuldades de

aprendizagem, permanecendo sempre a questão emocional, supostamente gerada pela presença em abrigos, como justificativa de suas dificuldades. A emocionalidade tem valor na aprendizagem se considerada juntamente com a cognição, não como duas unidades independentes.

Ter *vergonha de receber elogios*, como afirma Fernanda, pode ser, também, ter vergonha de saber, de aprender, de ser o que é. As experiências escolares vividas em 2008 possibilitaram uma virada nessa concepção, criando condições para que aprendesse, apesar de sua história de vida.

4.1.2.2 O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar: “A super professora Rosane, ela foi a professora mais legal do mundo, me ensinou muita coisa diferente”.

a. Os elementos subjetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem escolar de Fernanda, no período de abril a junho de 2008.

Fernanda tem uma história que, como ela própria afirma, precisa de muitas folhas para ser escrita, mas é preciso lembrar que a história, por si só, não garante a constituição do sujeito, porque alguém pode simplesmente passar pela história, sem subjetivá-la. Como podemos perceber, embora em vários momentos, ao longo da produção das informações, Fernanda tenha se definido como uma pessoa tímida e envergonhada, suas qualidades de sujeito estão em níveis bem superiores ao que está conscientizado por ela. Porém, essas questões voltadas para a autoavaliação e a identidade – timidez, vergonha – não podem ser descartadas na constituição do próprio sujeito. Outro aspecto da identidade de Fernanda que inibe sua constituição como sujeito está envolto pela negação de sua aparência, marcadamente pelo que é característico da raça negra, principalmente o cabelo. Para González Rey (2005b), a autoestima estaria relacionada às emoções e processos simbólicos que o sujeito produz sobre si mesmo, o que leva à constituição de uma configuração de sentidos subjetivos singulares. O autor considera, ainda, que não são somente os sentidos subjetivos produzidos na experiência concreta do sujeito que participam da autoestima, mas também “a forma pela qual o

próprio sujeito se afeta com a produção de sentidos que ele(a) sente associada a si nos diferentes espaços da vida social da qual participa” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.40).

Desde as primeiras informações produzidas com Fernanda, entre vários outros momentos, ela se definiu como morena clara e com cabelos claros (instrumento 1) e, no instrumento sobre mudanças que gostaria de fazer em sua vida, afirmou querer que seu cabelo fosse “*grande, longo, cacheado: acho que fica muito chic*” (instrumento 6). Essa é uma situação que, para Touraine (2003), expressa um comportamento da sociedade voltada para a autoimagem constituidora da autoestima, levando as pessoas a buscarem curas para o próprio sofrimento, em vez de superarem as contradições sociais. Ainda merece ser destacada, exemplificando os conflitos que são inerentes à própria constituição da identidade do sujeito, sua escolha para defender outrem diante de uma injustiça cometida por alguém da escola (instrumento 7): “*Ela não tem cara de fazer o que a pessoa falou, ela é honesta, trabalhadeira*”, referindo-se a uma figura que retratava uma menina com traços físicos, realmente, muito semelhantes aos seus, diferentes dos traços físicos que diz ter. Diante disso, podemos analisar que os sentidos subjetivos das ações também são decorrentes da identidade e são expressos na congruência que o sujeito sente entre essas ações e sua condição pessoal.

Os conflitos advindos principalmente da forma como a família está configurada subjetivamente, como veremos a seguir, fazem com que Fernanda tenha muitas dificuldades de se colocar como um sujeito. Vimos anteriormente, no caso de João, que a família era uma configuração subjetiva importante, de modo especial em relação às dificuldades de aprendizagem escolar, produzindo desdobramentos que permearam outras configurações subjetivas e entrando na produção do sentido subjetivo das relações com o outro e da aprendizagem. Em Fernanda, a forma como a **família** estava **configurada subjetivamente** apresentou-se, desde os primeiros contatos, permeada por intensos conflitos, pois envolvia pelo menos três organizações parentais com sentidos subjetivos distintos: 1) as *famílias biológicas* (mãe e irmãos menores; suposto pai, madrasta e irmãos), com quem passou a manter certo nível de convivência nas férias e em alguns finais de semana, desde maio de 2008, convivência essa que frustrou as expectativas que tinha em reencontrar sua *família feliz*, principalmente em relação à mãe; 2) a *família social*, formada por crianças e adolescentes no abrigo, pela qual manifestou grande admiração; 3) a *família adotiva*, que ainda não é concreta, mas é real para Fernanda, pois todas as vezes que imagina como seria essa nova família ou quando surgem interessados na adoção, produz sentidos subjetivos sobre ela. Fernanda está em

abrigos há sete anos, tem vários padrinhos, inclusive de países da Europa, e encanta pela delicadeza e generosidade a todos que a conhecem. Vejamos algumas situações expressadas no completamento de frases que demonstram a multiplicidade de representações e emoções envolvidas nessa configuração subjetiva (Instrumento 3):

Frase 2: Fico feliz quando *estou com minha família* (referindo-se ao abrigo).

Frase 6: Gostaria que meus pais *aparecessem* (não tinha contato com os pais biológicos até aquele momento).

Frase 12: Amo a *minha tia Dalva* (mãe social).

Frase 14: Minha família *é inteligente* (referindo-se ao abrigo).

Frase 19: Nessa escola *me sinto em casa*.

Para Fernanda, a escola era um *espaço familiar*, era onde se sentia em casa, nem tanto pelas possibilidades de aprendizagem, mas principalmente pela segurança emocional dos vínculos afetivos ali desenvolvidos. A **escola** apresentou-se como outra **configuração subjetiva** marcante em Fernanda, pelos sentidos subjetivos que produzia em relação à mesma. Em sua produção da linha da vida escolar (instrumento 8), todos os professores das séries anteriores (até 2007) foram lembrados com muito carinho, destacando a escola como um lugar em que gostava de estar. A escola era um espaço de acolhimento e segurança para Fernanda, que manifestava sempre muita tristeza com a proximidade dos períodos de férias e finais de semana, ao contrário da maioria dos alunos (instrumento 2).

No caso de Fernanda, como seu comportamento era muito característico do que a escola espera de um aluno, não existiam grandes discrepâncias entre sua subjetividade individual e a subjetividade social da escola. Ao contrário, a escola, da forma como estava organizada, atendia às suas necessidades de afeto e segurança, e ela, por sua vez, apresentava os comportamentos esperados de um aluno pela escola. Como pudemos perceber no caso de João, a subjetividade social da mesma escola foi mais marcante na constituição da subjetividade individual, uma vez que João produzia confrontos reais com seu comportamento atípico, fazendo com que a escola se configurasse subjetivamente como um espaço que trazia poucas contribuições para sua vida. A diferença, obviamente, não está na intensidade do confronto, mas nos sentidos subjetivos produzidos e configurados pelos sujeitos.

Vale destacar, ainda, a forma como a aprendizagem se organiza na configuração subjetiva da escola, representando um indicativo importante no que concerne às dificuldades de aprendizagem. Evidenciamos, nas informações produzidas, que a

aprendizagem escolar não era produtora de sentido subjetivo para Fernanda. As significações sobre a aprendizagem escolar emergiram de forma muito semelhante entre os sujeitos, possivelmente reprodução da doutrina da escola vivenciada por vários anos: é necessário ficar quieto, prestar atenção, fazer tarefas, participar das aulas, ou seja, há um processo de convencimento dos alunos de que a aprendizagem escolar deve conter em si uma série de regras de conduta para que se obtenha sucesso, como pudemos evidenciar no caso de João. Com Fernanda não foi diferente quando questionada sobre sua aprendizagem na escola, porém demonstrou, também, grande preocupação com a realização das provas, por saber que delas dependia sua aprovação.

b. Mudança na subjetividade e a superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

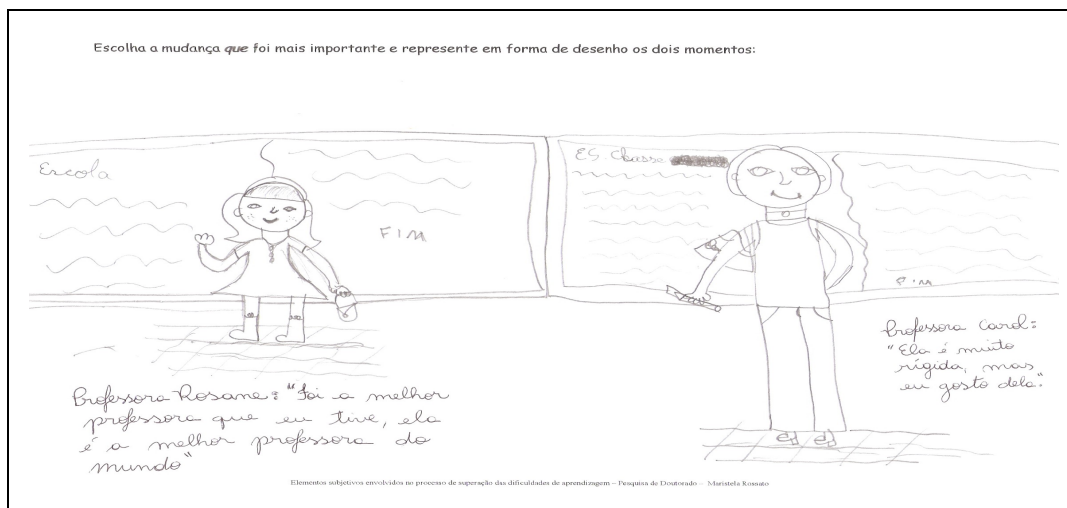
Analisando o período entre julho a dezembro de 2008, colocamo-nos diante da ação pedagógica dialógica e personalizada desenvolvida pela professora de 2008, como o principal marco de mudança subjetiva em Fernanda. O trabalho da professora foi realizado com o firme propósito de melhorar sua autoestima e desenvolver a autonomia, porém não podemos nos valer apenas da intencionalidade da professora. Temos que tomar em consideração, principalmente, os sentidos subjetivos produzidos pelo impacto dessa ação.

A postura assumida pela professora Rosane não foi casual, mas orientada pelas condições de sua personalidade naquele momento. Analisando as informações produzidas pela professora (Instrumentos 5, 10 e 13; Dinâmicas Conversacionais), consideramos que a personalidade de Rosane é orientada por um alto grau de reflexividade em relação às ações já realizadas, bem como as que ainda estão por vir, persistência em seus objetivos de vida e pedagógicos, orientação volitiva para a profissão e para os filhos, solidariedade com os outros, flexibilidade em suas ideias e ações, alto grau de valoração própria, alta valoração das mulheres na sociedade em detrimento dos homens. Segundo a professora, a expectativa de sua participação na melhoria da aprendizagem de Fernanda esteve centrada em *“conseguir progresso na autoestima da aluna”* (Instrumento 5), promovendo uma ação pedagógica intencional, que envolveu a participação dos colegas de sala, no sentido de incluir e valorizar Fernanda no grupo. *“Quando nós percebemos que não podemos contar com a família, temos que prepará-los*

para viver independentemente dela e Fernanda já é uma mocinha, temos que desenvolver sua independência” (Dinâmica Conversacional com professora).

A ação pedagógica da professora possibilitou à Fernanda a produção de sentidos subjetivos que integraram sua personalidade e mobilizaram sua constituição como sujeito, passando a ser mais ativa, consciente de sua história e congruente. Nas informações produzidas por Fernanda, onde deveria apontar as mudanças ocorridas na família, na escola, com os amigos, com a professora e na sala de aula, de 2008 para 2009, e depois destacar a que considerava mais importante em forma de desenho, a mudança da professora foi retratada com saudosismo em relação à professora de 2008. “A tia Rosane é a melhor professora do mundo”. “A prof. Carol também, mas ela é um pouco rígida” (referindo-se a professora de 2009, instrumento 9). Em instrumento onde Fernanda deveria produzir uma *linha da vida escolar* (instrumento 8), o ano de 2008 mereceu destaque, especialmente no que diz respeito à professora: “Na 3ª série eu fiz com a super prof. Rosane, ela foi a professora mais legal do mundo, ela me ensinou muita coisa diferente, ela é a professora melhor da escola”.

Figura 2: Principal mudança reconhecida por Fernanda



A expectativa da professora em promover a autoestima de Fernanda foi traduzida numa ação pedagógica dialógica e personalizada. O sentido subjetivo produzido na relação com a professora, ao integrar-se no sistema configuracional, possibilitou a Fernanda maior orientação para o futuro, independentemente de sua condição familiar atual. Essa orientação para o futuro veio acompanhada do aumento da orientação volitiva

para a escola e do aumento das expectativas em relação às suas capacidades de aprendizagem.

No início da investigação, Fernanda estava muito voltada para o reencontro de sua família biológica, mas, quando isso ocorreu, tornou-se fonte de grande frustração, produzindo na menina sentidos subjetivos de rejeição em relação à tão procurada família. Por outro lado, na mesma época em que se deu o término das expectativas concernentes à *família feliz*, houve o encontro de Fernanda com a professora Rosane, que a projetou para outros interesses, especialmente no sentido de se constituir como sujeito autônomo, sem que os sentidos subjetivos de suas condições de vida atuais se sobrepusessem aos futuros. Isso produziu impacto na personalidade de Fernanda, como pudemos ver anteriormente, por meio das expressões por ela descritas sobre si mesma e sobre suas expectativas de vida.

A ação pedagógica desenvolvida pela professora Rosane com Fernanda, e com as demais meninas da sala, criou nela o verdadeiro sentimento da inclusão. A ação da professora esteve orientada para o futuro de sua aluna de forma consciente e com espírito de valoração de suas capacidades, refletindo sobre a importância da família, mas abrindo o conceito desta para outras organizações, como a que Fernanda vivia no abrigo, e valorizando o espaço da mulher na sociedade atual, comportamentos esses que são expressão da subjetividade individual, ou seja, embora tenha havido uma ação intencional com a aluna por parte da professora, a positividade dos desdobramentos só ocorreu pela forma como todas essas questões estão configuradas subjetivamente em Rosane e pelo momento de *carência de referências* que Fernanda estava vivendo diante da frustração gerada no encontro com sua família biológica. Como podemos ver, o sentido subjetivo do outro não se gera pela sua intencionalidade, mas pela emocionalidade que é capaz de envolver na aproximação.

Vale destacar, ainda, que a aprendizagem escolar passou a ter sentido subjetivo para Fernanda, não pela aprendizagem curricular em si mesma, mas pela expectativa de estar diante da *fonte* que poderia garantir seu futuro independentemente das condições adversas em que vive. No caso de Fernanda, podemos afirmar que houve a produção de um novo sentido subjetivo na relação com a professora, que, pela sua intensidade, foi capaz de movimentar diferentes configurações subjetivas nela organizadas. Essa nova forma de se relacionar com a aprendizagem escolar possibilitou um desempenho muito positivo, se comparado aos anos anteriores, permanecendo ainda algumas dificuldades

que se produziram ao longo dos anos, pela falta de um atendimento mais específico, como é o caso dos erros ortográficos, que ainda se revelaram presentes na sua escrita. Evidenciamos que Fernanda superou suas dificuldades de aprendizagem escolar a partir do momento em que a aprendizagem escolar passou a produzir sentido subjetivo para ela, e isso se deu pelas novas organizações das configurações subjetivas geradas pelo movimento dos novos sentidos subjetivos produzidos na relação com a professora e com colegas de sala, no ano de 2008.

A relação de um novo sentido subjetivo com uma mudança não é linear. Um novo sentido subjetivo só é capaz de gerar mudanças se for capaz de se integrar no sistema de configurações e, daí, participar da produção dos novos sentidos subjetivos. Outro ponto que merece destaque são as tensões geradas por Fernanda na subjetividade social da escola e do abrigo onde reside, afinal passou a ser mais sujeito de sua vida. A escola estava *acostumada* a ver Fernanda como uma aluna *coitadinha* e sem família; para os habitantes do abrigo também havia pouca expectativa de futuro: Fernanda tem demonstrado, em ambos os espaços, que o futuro pode ser diferente a partir do modo como cada um se constitui sujeito.

c. Os elementos subjetivos envolvidos na aprendizagem escolar de Fernanda, no período de abril a junho de 2009.

Fernanda não utiliza sua história como esconderijo do mundo, ao contrário, enfrenta os confrontos e contradições de sua vida de forma ativa, posicionando-se e projetando-se no futuro em condições dignas e favoráveis de vida. A capacidade de enfrentamento das situações adversas da vida, definida por alguns autores como resiliência⁴⁶, e que é destacada por González Rey (2007a) como uma das qualidades do sujeito, estão mais evidentes em Fernanda nesse segundo momento da pesquisa, após

⁴⁶ Grotgerg (2005, p. 15) define resiliência como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Yunes (2003, p. 76, grifo da autora) define resiliência como “processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”. As pesquisas mais recentes sobre o tema têm apontado fatores que precisam ser considerados na compreensão do mesmo: o desenvolvimento humano tem importante papel na capacidade de ser resiliente; as condutas de resiliência requerem fatores de resiliência e ações; os níveis socioeconômicos e a resiliência não estão relacionados; a resiliência é diferente de fatores de risco e de proteção; a resiliência é parte da saúde mental e da qualidade de vida; a resiliência tem mais chance de desenvolvimento quando as resistências culturais são menores e os adultos são capazes de valorizar ideias novas e efetivas para o desenvolvimento humano; a resiliência é um processo (GROTGERG, 2005).

um ano do início da investigação. Algumas frases merecem destaque por ilustrarem quem é Fernanda nesse momento:

Frase 11: Acho que meu futuro *vai ser bem longo. Se tiver filho vai ser bem lá na frente (...) vou ensinar muitas coisas para ela. Quero ser professora de balé e advogada ou juíza. Num futuro mais perto, mais ou menos com vinte anos, vou trabalhar e juntar dinheiro para pagar a faculdade.*

Frase 13: Penso que sou uma pessoa *eu não penso, eu sou, eu sei que sou uma pessoa legal.*

Frase 23: É fácil aprender quando *tem vontade. Eu tenho!*

Frase 28: Estou bem pior *eu sempre fui melhor, nunca piorei em nada.*

Podemos perceber que a vergonha e a timidez que Fernanda dizia ter no início da pesquisa não aparecem mais. Ao contrário, temos aqui uma pessoa mais determinada a conseguir o que quer na vida e consciente de suas condições e capacidades para realizá-las. Em relação às questões raciais, que também apareceram de forma significativa no momento inicial, vale destacar as seguintes frases:

Frase 16: Sonho com um mundo *melhor e sem diferenças e preconceito como quando uma pessoa não se dá com um negro ou quando uma pessoa é feia e as pessoas chamam ela de feia.*

Frase 18: Gostaria de dizer *pra todo mundo que as pessoas não tem que mudar de visual para ser percebida, ela tem que ser o que ela é, eu não, eu sou eu mesma!*

A forma como a **família** aparece **configurada subjetivamente** nesse momento posterior da pesquisa continua marcada pelo conflito, agora de natureza diferenciada, pois o sentimento de insegurança passou a fazer parte do cotidiano de Fernanda, uma vez que está diante da possibilidade de voltar a conviver definitivamente com a família biológica, caso a adoção não aconteça, e ao mesmo tempo, pela insegurança de a própria adoção acontecer, uma vez que a convivência no abrigo atual já soma cinco anos. O conflito familiar aparece representado nas frases abaixo:

Frase 4: Eu fico decepcionada quando *eu não fico decepcionada com nada, triste eu fico quando vou para casa de minha mãe.*

Frase 5: Os melhores momentos de minha vida são quando *estou com tia Dalva, com as pessoas que gosto, quando estou na escola, quando estou comendo coisas gostosas, [...], quando estou passeando com meus padrinhos.*

Frase 12: Eu tenho medo *de barata, de rato e da minha mãe.*

Frase 19: Amo muito *tia Dalva, gosto de todo mundo, menos de minha mãe. Da escola também, quando eu for embora daqui vou querer voltar todo dia.*

Frase 25: Minha família [...] *é a família que nunca pensei em ter, mas agora eu tenho... seria como a "Grande Família".*

Os sentidos subjetivos, de modo especial em relação à mãe biológica, que poderiam levar a uma configuração subjetiva *geradora de danos*, têm, na verdade, movimentado a subjetividade de Fernanda, que rompeu com a expectativa gerada pela representação cultural da mãe – carinhosa, provedora de segurança e bem estar – e, colocando em ação suas novas qualidades de sujeito, tem gerado uma emocionalidade produtora de sentidos subjetivos mais emancipatórios, permitindo-lhe assumir a responsabilidade de sua vida. González Rey (2007a) destaca que o patológico não está na natureza do sentido subjetivo, mas na forma que esse se produz e passa a fazer parte do sistema de configurações do sujeito, podendo gerar formas alternativas de produção que promovam seu desenvolvimento.

Para Fernanda, a **escola**, nesse momento segundo da pesquisa, além de ser um espaço de segurança física e emocional, de acolhimento, está configurada subjetivamente em torno de um objetivo de vida futura, voltada para uma profissão. A visão da escola voltada para o futuro, nesse caso, não se manifestou no vazio, mas como um objetivo de vida consciente de alguém que está depositando nela a possibilidade de alcançar uma condição favorável de vida, independentemente das dificuldades que tenha sofrido até então. Seguindo essa linha de pensamento, a **aprendizagem escolar** também se apresentou de forma diferenciada nesse segundo momento da pesquisa, passando a produzir **sentido subjetivo** para Fernanda. Vejamos o que Fernanda fala na segunda etapa da pesquisa e que nos dá subsídios para compreender como a escola e a aprendizagem escolar estão organizadas subjetivamente:

Frase 9: Acho que mereço parabéns por *ter desenvolvido aqui na escola*.

Frase 10: Às vezes é muito difícil *de fazer matéria nova, eu penso no Prova Brasil e fico nervosa, mas eu explico para mim mesma, escrevo no caderno e fico explicando para mim mesma até aprender*.

Frase 11: Acho que meu futuro *vai ser bem longo. Se tiver filho vai ser bem lá na frente (...) vou ensinar muitas coisas para ela. Quero ser professora de balé e advogada ou juíza. Num futuro mais perto, mais ou menos com vinte anos, vou trabalhar e juntar dinheiro para pagar a faculdade*.

Frase 14: Acho que os mais velhos *eu acho que temos que escutar porque já viveram muita coisa, sempre uma história dos mais velhos dá uma parte longa em nossa vida*.

Frase 23: É fácil aprender quando *tem vontade. Eu tenho!*

Frase 27: Estou bem melhor *na escola*.

O quadro apresentado a seguir é um panorama do processo vivido por Fernanda, considerando os elementos subjetivos identificados no início da pesquisa, o marco referencial da mudança subjetiva e os elementos subjetivos identificados posteriormente, quando a pesquisa foi retomada. Destacamos, juntamente aos elementos subjetivos,

como esses se expressaram na aprendizagem escolar no momento inicial e no momento posterior da pesquisa.

Quadro 14: Movimentos da Subjetividade identificados em Fernanda

Elementos Subjetivos identificados no 1º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem	Movimentos da Subjetividade	Elementos Subjetivos identificados no 3º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem
<p>Família como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido subjetivo movido pela emocionalidade gerada na expectativa em relação à família biológica. • Sentido subjetivo produzido a partir da emocionalidade conflituosa gerada pela existência de três organizações parentais. <p>Escola como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido subjetivo de acolhimento. • Sentido subjetivo de segurança física e emocional. • Sentido subjetivo de inspiração familiar. <p>Sentido subjetivo na aprendizagem escolar orientado a atender às regras da escola e a realização das provas.</p>	<p>Conservação das dúvidas na aprendizagem.</p> <p>Dificuldade para expor suas dúvidas de aprendizagem e colocar-se diante dos outros.</p> <p>Dependência na realização das atividades de aprendizagem.</p> <p>Aprendizagem centrada no currículo.</p> <p>Postura passiva na organização de grupos de trabalho em sala – à espera de ser convidada.</p> <p>Cumprimento formal das atividades e realização das provas.</p> <p>Auto-responsabilização e omissão de suas dificuldades.</p>	<p>Produção de sentidos subjetivos em relação à professora Rosane, que passou a agir com Fernanda de forma personalizada e dialógica, incluindo-a no grupo de colegas da sala, promovendo sua autoavaliação e independência, bem como socializando conhecimentos necessários à adolescência e à vida adulta.</p>	<p>Sujeito consciente, ativo e congruente.</p> <p>Família como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido subjetivo de negação em relação à família biológica. • Sentidos subjetivos marcados pela insegurança do futuro familiar. • Sentidos subjetivos positivos diante da possibilidade de constituir sua família de forma diferente. <p>Escola como configuração subjetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido subjetivo de acolhimento. • Sentido subjetivo de inspiração familiar. • Sentido subjetivo orientado para objetivos futuros de vida. • Sentido subjetivo de segurança física e emocional. <p>Sentido subjetivo na aprendizagem escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantia de seu futuro. • Emancipação. • Bons relacionamentos. • Autoavaliação. 	<p>Quando tem dúvidas, pergunta para a professora.</p> <p>Maior empenho na aprendizagem em busca de sua profissão e autonomia.</p> <p>Postura mais ativa e participativa em sala de aula.</p> <p>Ampliação da aprendizagem curricular para os conhecimentos da vida.</p> <p>Descobriu o prazer de aprender em grupo, colocando-se em igualdade com suas colegas.</p> <p>Participação das atividades em grupo e que exigem exposição oral.</p> <p>Socialização de suas dificuldades e facilidades com as colegas e a professora.</p>

4.1.3 O Caso de Daniel

4.1.3.1 Daniel em situação de aprendizagem escolar: “Ninguém quer fazer atividade comigo”.

a. Caracterização do sujeito.

Conforme Documentação Escolar, Daniel iniciou a 1ª série em 2006, com 7 anos de idade, frequentou a 2ª série em 2007 e, no ano de 2008, momento em que a pesquisa foi iniciada, estava frequentando a 3ª série, sempre na mesma escola. Reside numa Região Administrativa próxima do Plano Piloto, de onde, conduzido pela mãe, desloca-se de carro próprio para frequentar a escola. Nos Relatórios das séries anteriores, apesar da aprovação como resultado final, encontramos registros das dificuldades apresentadas em cada série, associadas à falta de atenção na realização das atividades, falta de responsabilidade com as atividades de casa, resistência em rever seus erros. Daniel mora com seu pai e sua mãe, ambos profissionais liberais, e uma irmã mais velha.

b. Constituição do cenário social da pesquisa.

O processo de aproximação com Daniel foi lento, exigindo um trabalho pontual e gradativo da pesquisadora, pois, quando ele foi convidado para continuar na pesquisa, por ter apresentado melhora na aprendizagem no início do segundo semestre de 2008, inicialmente, só concordou se outros colegas também fossem chamados. Com Daniel, propusemos a atividade “*Sou diferente*”, por meio da qual teve oportunidade de destacar em que se considerava diferente daqueles colegas que sempre insistia que fossem convidados para a pesquisa. Essa atividade foi planejada com objetivo de constituirmos o cenário social da pesquisa, mas também para *descolar* Daniel de seus colegas e convencê-lo a participar individualmente do que lhe era proposto, embora João também fosse participante da continuidade da pesquisa.

c. A aprendizagem escolar de Daniel em diferentes momentos da pesquisa.

As condições de aprendizagem de Daniel, tomando inicialmente as considerações apontadas pela professora, exigiram grande esforço da pesquisadora para que pudessem ser identificadas. Daniel apresentou significativa resistência em expressar à pesquisadora o que sabia fazer e como refletia para resolver as atividades. No quadro a seguir, registramos as condições de aprendizagem de Daniel em três momentos da pesquisa. Podemos perceber que entre o início de 2008 e início de 2009 algumas dificuldades se repetem, embora no momento intermediário da pesquisa, a situação tenha se apresentado de outra forma. Os motivos dessa particularidade serão apresentados no decorrer da narrativa do caso.

Quadro 15: A Aprendizagem Escolar de Daniel em Diferentes Momentos da Pesquisa

As condições de aprendizagem de Daniel de abril a junho de 2008: 3ª série – Professora Rosane	As condições de aprendizagem de Daniel de agosto a novembro de 2008: 3ª série – Professora Rosane	As condições de aprendizagem de Daniel de abril a junho de 2009: 4ª série – Professora Carol
<p>Daniel foi um dos alunos inicialmente pré-selecionados para a pesquisa por indicação da professora, por apresentar dificuldades na interpretação e produção de textos, na compreensão do que lê em Ciências, História e Geografia, bem como na resolução de problemas matemáticos, necessitando de reforço escolar.</p> <p>Conforme Relatório do Aluno, iniciou o ano com dificuldades na organização do caderno, sem concluir as atividades propostas e apresentando as dificuldades já descritas acima. (Relatório do Aluno, 1º bimestre de 2008).</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise dos cadernos e das avaliações realizadas pelo aluno.</p>	<p>Segundo informações da professora contidas no Relatório do Aluno, Daniel vem demonstrando responsabilidade com os deveres de casa e está realizando as atividades com independência.</p> <p>Sua leitura apresenta-se satisfatória, produz textos com coerência de ideias, necessitando apenas de mais atenção na escrita de algumas palavras.</p> <p>Na Matemática, realiza as operações e situações-problema envolvendo frações e sistema monetário. (Relatório do Aluno, 3º bimestre de 2008).</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise dos cadernos e das avaliações realizadas pelo aluno.</p>	<p>Segundo a professora atual, Daniel tem apresentado dificuldades na interpretação e produção de textos e na resolução de problemas da matemática.</p> <p>Daniel também não tem manifestado responsabilidade com as tarefas de casa, tem resistido em pedir e aceitar ajuda diante de suas dificuldades, além de apresentar comportamento muito agitado em sala (Relatório do Aluno, 1º bimestre de 2009).</p> <p>As informações descritas acima foram corroboradas pela observação da pesquisadora em sala, bem como pela análise dos cadernos e das avaliações realizadas pelo aluno.</p>

4.1.3.2 O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar: “A professora pergunta uma coisa e eu fico pensando muito e quando sei a resposta alguém já falou”.

- a. Os elementos subjetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem de Daniel, no período de abril a junho de 2008.

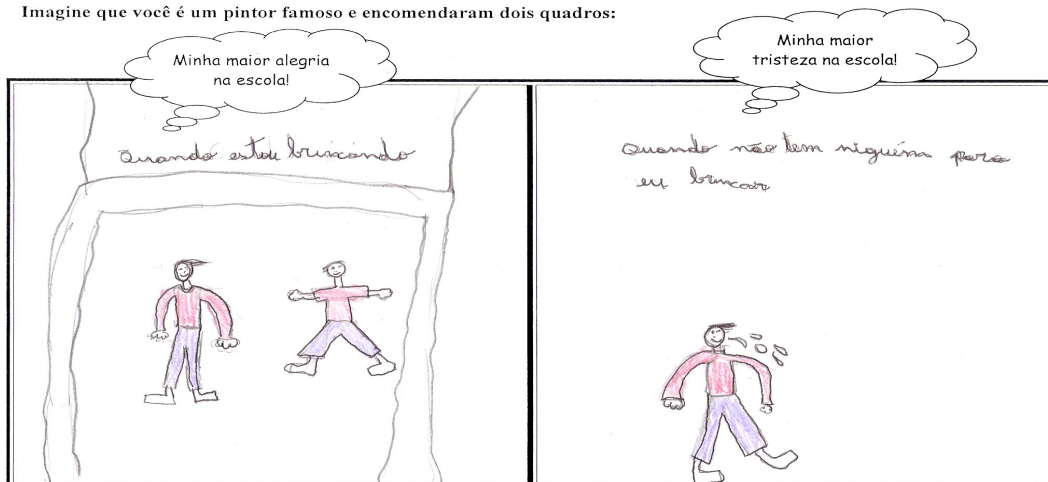
Daniel, no momento inicial da pesquisa, no que concerne às qualidades do sujeito, apresentou-se de forma primária, mostrando-se muito orientado pelo que o pai idealizava que ele fosse: *um menino esperto!* (Dinâmica Conversacional com Família). Para Daniel, *“ser esperto é ser ativo, é ser rápido no pensamento, é fazer rápido tudo o que me pedem”* (Dinâmica Conversacional), porém isso ainda tem ficado muito no nível do seu desejo, comprometendo o planejamento e a reflexão de suas ações antes de executá-las, tanto em casa como na escola. Consideramos que o desejo pode ser mobilizador dos motivos para a ação, pode ser um forte aliado na constituição do sujeito, contudo, o desejo de Daniel está voltado em ser como o pai é, impedindo que se constitua como sujeito. A figura do pai era tão presente em Daniel que gerava uma emocionalidade dominante na produção da maioria dos sentidos subjetivos produzidos em suas relações e ações, organizando-se como uma configuração subjetiva de sua personalidade.

No caso de Daniel, o simbólico-emocional envolvido na produção dos sentidos subjetivos, em qualquer situação – de modo especial as que envolvem a escola – estavam vinculados em agradar o pai, o que vinha impedindo que ele se posicionasse, que rompesse, que criasse, independentemente do pai, ou seja, esse excesso de idealização estava impedindo que Daniel se constituísse como sujeito: queria ser imagem e semelhança do pai. Como não se via como sujeito, produzindo sentidos subjetivos que não estivessem vinculados aos desejos do pai, manifestava insegurança na aproximação com as pessoas.

Os relacionamentos para Daniel eram marcados pela insegurança de ser aceito no grupo e isso pode ser evidenciado em vários momentos da pesquisa. No instrumento sobre mudanças (Instrumento 6), fez o seguinte destaque: *“No recreio brinco de ‘pega’, queria pegar mais rápido e não ficar de bobinho”*. No desenho a seguir, também evidenciamos o desconforto que sentia quando não era aceito no grupo (Instrumento 2).

Figura 3: Momentos de alegria e tristeza na escola para Daniel

Imagine que você é um pintor famoso e encomendaram dois quadros:



Elementos subjetivos envolvidos no processo de superação das dificuldades de aprendizagem – Pesquisa de Doutorado – Marietela Rossato

A intensa subjetivação dos desejos do pai foi identificada na produção das informações a partir de duas referências: *valorização da esperteza* e a *relação com a informática* (profissão do pai). No instrumento sobre mudanças que gostaria de fazer em si mesmo (Instrumento 6), destacou: *“Pensar mais rápido. Quando a professora pergunta uma coisa eu fico pensando e quando sei a resposta, um colega já falou”*. No instrumento de escolhas diante de gravuras (Instrumento 7), a *esperteza* conduziu a maioria de suas decisões:

Frase 1: Para estudar junto: *Avatar, porque eles tem poderes especiais. Eu gosto do poder do vento, porque é muito rápido.*

Frase 3: Para ajudar a resolver problemas de matemática: *Os Incríveis, porque são espertos, aí eu também conseguiria fazer.*

Frase 5: Para brincar na hora do recreio: *O menino que está jogando xadrez, ele poderia jogar comigo.*

Frase 8: Para fazer algo escondido: *Avatar, ele tem poderes especiais para caso uma pessoa maior quisesse me bater, ele me defenderia.*

Frase 9: Para contar suas dificuldades na escola: *Menino Maluquinho, ele pode me ajudar porque ele é muito esperto, gosto das revistinhas dele.*

Outro exemplo revelador desse foco identificado em Daniel foram os relacionamentos que considerava importantes em sala de aula. Apontava como seus melhores amigos dois colegas diagnosticados com distúrbios de comportamento, de modo especial Murilo, que, a seu ver, era ativo, comunicativo, respondia tudo rápido, etc. Dois episódios presenciados pela pesquisadora ilustram essa vinculação afetiva: num

primeiro momento, Daniel quis levar um bolo para a escola para comemorar seu aniversário junto com Murilo e, em outro momento, na readequação do número de alunos na sala, justamente em função da presença de Murilo, Daniel quis ficar na mesma sala que ele, enquanto a maioria dos alunos queria ir para outra. Passou a sentar junto com Murilo sempre que havia trabalhos em grupo, defendendo-o e ajudando-o nas atividades e mesmo realizando-as por ele, como foi possível observar em vários momentos. Vale destacar que não identificamos reciprocidade da amizade de ambos os colegas aos quais Daniel manifestou tanto apreço. Ao longo do processo de produção das informações, a mãe apareceu apenas como uma figura coadjuvante para Daniel: providenciou o bolo, reiterou a decisão de permanência na mesma sala diante da possibilidade de troca, é quem todos os dias o conduz à escola.

Na realização das atividades de sala de aula, Daniel demonstrou querer ser constantemente elogiado, ser reconhecido pelo que faz (Instrumentos 4, 6 e 7), entrando em confronto com a configuração subjetiva da professora, voltada para a aprendizagem das meninas, sendo mais atenciosa com elas e elogiando-as constantemente, ao contrário dos meninos, aos quais, frequentemente, reservava advertências e cobranças. A professora de Daniel, em 2008, foi a mesma de Fernanda, que, como vimos anteriormente, demonstra dificuldades na equiparação valorativa entre homens e mulheres, o que tem refletido numa atuação pedagógica diferenciada entre meninos e meninas.

b. Mudança na subjetividade e a superação das dificuldades de aprendizagem.

A relação de Daniel com a professora foi conturbada desde o início do ano de 2008. A professora o considerava com dificuldades de aprendizagem, chegando inclusive a preencher ficha de encaminhamento para avaliação diagnóstica, a qual não foi encaminhada porque a mãe discordou da existência das supostas dificuldades de aprendizagem na escola. As tensões de Daniel com a professora ocorriam, por um lado, pelas suas dificuldades em estabelecer uma dinâmica comunicacional com a professora e, por outro, em decorrência da subjetividade individual da professora, que demonstrava certo preterimento em relação aos meninos da sala.

Um fato ocorrido no mês de junho de 2008 ganhou forte repercussão, e foi identificado, naquele momento, como desencadeador das mudanças ocorridas com

Daniel. Um comentário que circulou pela escola sobre possíveis problemas familiares vividos pelo aluno deixou a professora totalmente sensibilizada e sentindo-se culpada por ter-lhe feito tantas cobranças. Depois disso, passou a tratá-lo com mais cordialidade e compreensão. Daniel passou a ser constantemente elogiado pela professora e percebido pelos colegas, chegando, inclusive, a ser disputado nas atividades de grupo, como constatamos nas observações feitas em sala. A lentidão que Daniel apresentava nas respostas e que lhe incomodavam nas relações de sala de aula também foram superadas, uma vez que, mais *amigo* da professora, sentia-se mais à vontade para manifestar o que pensava sem tanta preocupação com o certo e o errado. Nas palavras da professora, “*Daniel é outro menino!*” (Dinâmica Conversacional).

A análise das mudanças na subjetividade e da superação das dificuldades de aprendizagem escolar identificadas naquele momento foi realizada, no caso de Daniel, a partir de dois desdobramentos principais: novos sentidos subjetivos em relação à professora, que passou a acolhê-lo mais carinhosamente; novos sentidos subjetivos produzidos na relação com os colegas, a partir dos elogios promovidos pela professora.

c. Os elementos subjetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem escolar de Daniel, no período de abril a junho de 2009.

Daniel, no período de abril a junho de 2009, manifestou-se muito ligado ao pai, expressando um forte interesse em agradá-lo com suas conquistas na escola. Suas qualidades de sujeito ainda estão se constituindo e a forte relação que mantém com pai tem limitado esse processo. De modo geral, os sentidos subjetivos em relação ao pai conduzem a vida de Daniel, que nutre uma forte representação simbólica do *pai herói*, recebendo dele o reconhecimento e muito incentivo para que siga seus passos. Essa situação não tem permitido que sua personalidade se constitua independentemente do pai. Quando o assunto gira em torno do futuro, das coisas de que gosta ou não gosta, sempre há uma ligação com o pai ou com a informática, que é a profissão que o pai exerce. A significação da aprendizagem, por exemplo, constitui-se em função de agradar o pai. Nas frases a seguir, é possível observar como essa questão continua relacionada à sua aprendizagem escolar:

Frase 4: Eu fico decepcionado quando *não consigo ganhar no jogo e quando tiro nota baixa na escola, meu pai mais ainda.*

Frase 8: Eu sei que sou capaz de *ganhar no jogo de xadrez... eu ainda vou ganhar do meu pai, estou quase chegando lá.*

Frase 9: Acho que mereço parabéns *quando ganho e quando tiro nota alta.*

Frase 23: É fácil aprender quando *tem experiência científica na Ciência em Foco. Quando meu pai me explica as coisas.*

A retomada da pesquisa com Daniel, no período de abril a junho de 2009, revelou-nos uma situação diferente da identificada em João e Fernanda: Daniel estava apresentando novamente dificuldades de aprendizagem escolar e reencontramos elementos subjetivos muito semelhantes aos que havíamos identificado em 2008. Em uma análise mais detalhada, novamente recorremos às informações de sua Documentação Escolar e identificamos que essa situação foi, com mais ou menos intensidade, recorrente em todos os anos de sua escolaridade, ou seja, com o tempo de convivência, Daniel cria um campo de abertura com a professora e a qualidade de sua aprendizagem melhora significativamente. Essa hipótese chegou a ser levantada pela pesquisadora quando registramos a melhora em sua aprendizagem na metade do ano de 2008, mas foi abandonada por falta de informações que pudessem sustentá-la e pela emergência da nova relação mobilizada pela professora diante dos supostos problemas familiares que Daniel estaria vivenciando.

Retomando o diálogo com a família, obtivemos informações que confirmaram a hipótese que havíamos abandonado: *“Daniel geralmente precisa de muito tempo para que se abra e se mostre como é, e mesmo para pedir ajuda em alguma coisa”* (Dinâmica Conversacional com a mãe). Os dois fatos citados – mudança de atitude da professora e a quebra da resistência de Daniel em relação à professora, pelo tempo de convivência – convergiram num *grande encontro* no final do 1º semestre de 2008: Daniel estava mais tranquilo em relação à professora e a professora *acolheu* Daniel, acreditando que passava por problemas familiares (que não foram confirmados pela mãe). Na verdade, o que constatamos é que Daniel, por querer ser *esperto*, tem receio de que o julgamento dos outros não seja nessa direção e, por isso, fecha-se em si mesmo, não deixando transparecer suas limitações e dificuldades, precisando de tempo para estabelecer certa intimidade com as pessoas, criando, assim, mais segurança para demonstrar o que sabe ou não. A mudança de atitude da professora foi, sem dúvida, favorecedora desse evento de mudança que tem sido recorrente a cada ano letivo, mas não o suficiente para que Daniel se movimentasse para outro nível de desenvolvimento subjetivo.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo da trajetória de Daniel, pela qual é possível perceber que os elementos subjetivos iniciais e posteriores quase não sofreram alterações, embora tenhamos registrado alterações no período intermediário. Com certeza, houve mudanças de um ano para outro, porque a subjetividade está sempre em movimento, mas essas mudanças foram tão sutis que não fomos capazes de identificar.

Quadro 16: Movimentos da Subjetividade Identificados em Daniel

Elementos Subjetivos identificados no 1º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem	Movimentos da Subjetividade	Elementos Subjetivos identificados no 3º momento da pesquisa	Expressão na Aprendizagem
<p>Pai como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos em relação ao pai orientados pela idealização da esperteza. • Sentidos subjetivos de insegurança na aproximação inicial com as pessoas. • Sentido subjetivo da aprendizagem escolar orientado em agradar o pai. 	<p>A expressão da aprendizagem é uma forma de agradar a professora e colocar-se em evidência na relação com seus colegas.</p> <p>A sala de aula está organizada como um espaço de aprendizagem.</p> <p>Resistência à exposição de suas ideias para a professora e para seus colegas.</p> <p>Realização das atividades sem reflexão.</p>	<p>Novos sentidos subjetivos em relação à professora que passou a acolhê-lo mais carinhosamente.</p> <p>Novos sentidos subjetivos produzidos na relação com os colegas a partir dos elogios promovidos pela professora.</p> <p>Novos sentidos subjetivos na relação com a professora, pela familiaridade produzida com o tempo de convivência.</p>	<p>Pai como configuração subjetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos subjetivos em relação ao pai orientados pela idealização da esperteza. • Sentidos subjetivos de insegurança na aproximação inicial com as pessoas. • Sentido subjetivo da aprendizagem escolar orientado em agradar o pai. 	<p>A expressão da aprendizagem é uma forma de agradar a professora e colocar-se em evidência na relação com seus colegas.</p> <p>A sala de aula está organizada como um espaço de aprendizagem.</p> <p>Resistência à exposição de suas ideias para a professora e para seus colegas.</p> <p>Realização das atividades sem reflexão.</p>

Ao encerrarmos a narrativa dos casos analisados, consideramos ter conseguido expor alguns aspectos da complexidade envolvida nas dificuldades de aprendizagem escolar, bem como nas condições para a sua superação. Embora possamos identificar situações comuns nos três casos, como os sentidos subjetivos produzidos na relação com a professora, em cada sujeito isso se deu de forma totalmente distinta e particular, assumindo desdobramentos únicos. A seguir, os casos continuarão presentes, mas agora com o objetivo de produzirmos contribuições teóricas na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, na compreensão do desenvolvimento da subjetividade e, principalmente, na retomada da tese que apresentamos na Introdução.

4.2 A Produção Teórica da Pesquisadora II: A produção teórica emergente dos casos analisados

Os três casos analisados – João, Fernanda e Daniel – são únicos em si mesmos e, dessa forma, qualquer anúncio teórico que se pretenda deve seguir na direção de abrir as portas para a permanente produção de novas zonas de sentido na compreensão dos processos de aprendizagem escolar, jamais na tentativa de produzir generalizações. Esta análise, na qual pretendemos integrar considerações dos três casos, será organizada em três momentos: num primeiro momento, apresentaremos como os casos nos permitiram analisar **as dificuldades de aprendizagem escolar a partir da compreensão da organização subjetiva do aluno** e, num segundo momento, como os casos analisados nos permitiram **compreender o desenvolvimento da subjetividade**. Ambas as produções têm o objetivo de criar condições para o terceiro momento, que é central na presente pesquisa, no qual retomaremos a tese já anunciada na introdução: **a superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade**.

4.2.1 Produção teórica sobre as dificuldades de aprendizagem escolar com base na compreensão da organização subjetiva dos alunos

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar orientada pela Teoria da Subjetividade, já analisada por Cardinalli (2006) desde as configurações subjetivas, como vimos na Introdução, na presente pesquisa, realizamo-la, também, a partir do sujeito envolvido na aprendizagem escolar e dos sentidos subjetivos produzidos nas relações que se constituem no processo ensino e aprendizagem. Embora essa análise não seja central para o objetivo a que nos propusemos, a consideramos de fundamental importância para situar o leitor em relação à posição assumida pela pesquisadora quando da análise da superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

Destacamos, nas Bases Teóricas da Pesquisa, que consideramos a existência de dificuldades de aprendizagem quando a *organização subjetiva do aluno, confrontada ao processo de ensinar-aprender, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola*. Os casos apresentados permitiram-nos analisar as dificuldades de aprendizagem escolar a partir da compreensão da organização subjetiva do aluno, concebidas por três caminhos analíticos que se entrelaçam: 1) dificuldade de aprendizagem escolar gerada pela negação do sujeito do aprender; 2) dificuldades geradas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar; 3) dificuldades de aprendizagem gerada pela existência de configurações subjetivas *geradoras de danos* que comprometeriam a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.

O primeiro caminho analítico que produzimos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldade de aprendizagem escolar gerada pela negação do sujeito do aprender – foi orientado pelas contribuições dos casos de João, Fernanda e Daniel, em que identificamos a negação do sujeito desde a subjetividade social da escola e de outros espaços sociais, como a família. Na escola, a negação do sujeito em detrimento do aluno tem sido registrada como parte da história educacional em nosso país.

Diversos autores já analisaram esse problema que retira do aluno sua condição de sujeito ao valorizar apenas o aspecto cognitivo-intelectual (BOSSA 2002; FERNÁNDEZ 2001a; GONZÁLEZ REY, 2005c; TACCA, 2006a). Bossa (2002), de modo especial, destaca que muitas vezes o comportamento atípico do aluno na escola é uma forma de ele se fazer sujeito, de ser visto pelos outros, de ser reconhecido com alguma importância junto a seus pares, expressando o caráter não consciente dos desdobramentos que a subjetividade pode assumir em cada pessoa. A homogeneização dos processos de aprendizagem destacados na Revisão da Produção Científica também pode ser compreendida como uma negação do sujeito. Para González Rey (2007a), o risco que corremos com problemas como as dificuldades de aprendizagem é a naturalização pelo rótulo, criando a universalização e perdendo de vista o sujeito e as práticas sociais geradoras do problema, que acabam por convertê-lo em objeto sem identidade.

O sujeito, conforme descrito por González Rey (2003a, p. 230), “é a síntese viva de cada momento de integração e desintegração das forças atuantes em seu espaço subjetivo, do qual é uma parte essencial”, é um ser em ação, por vezes de forma consciente, intencional, por vezes de forma não consciente e incapaz de controlar. Dentre os três casos, João, de modo especial, vivia em intenso confronto com a escola e, apesar de termos reiterado várias vezes que o sujeito se constitui no confronto com a subjetividade social, identificamos que esse confronto também pode anular ou negar o sujeito, principalmente quando a instituição social tem o poder punitivo em suas mãos. Nos casos de Fernanda e Daniel, esse confronto não se apresentou de forma significativa, possivelmente por apresentarem os comportamentos esperados pela escola.

A valorização do sujeito do aprender, discutida por González Rey (2006a) e Tacca (2006a, 2008), é fundamentalmente uma forma de conceber a própria aprendizagem como um processo essencialmente singular, pautado pela marca pessoal de cada sujeito, permitindo-lhe atribuir um caráter autobiográfico ao aprender.

Recuperar o sujeito perdido na instituição escolar, seja o professor ou o aluno, significa recuperar a palavra, o direito de pensar e ter um espaço próprio que não se esgota nos deveres impostos. Recuperar o sujeito significa compreender a pessoa como geradora de subjetivação, como momento de ruptura que participa nas diferentes opções que se derivam dessa ruptura (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 222).

Em nossa pesquisa, registramos que essa negação do sujeito do aprender pode ser produzida, também, por outros espaços sociais, como a família, que, muitas vezes, reproduz os modelos da escola. Embora de modo distinto, os três casos demonstraram exemplos de como a família também pode gerar espaços emocionais que impedem o aluno de se colocar como sujeito de sua aprendizagem. João vivia num ambiente familiar que desvalorizava seus desenhos, algo altamente significativo para ele, recriminando-o constantemente pela sua forma particular de expressão; Daniel apresentou-se totalmente *tomado* pelas expectativas do pai, buscando a aprendizagem escolar com o objetivo de satisfazê-lo; Fernanda vivia envolta por um ambiente *familiar* tão complexo que a expectativa em relação à aprendizagem escolar acabava tornando-se secundária. “A família é um sistema da subjetividade social que recria e distorce sentidos subjetivos dominantes em outros espaços sociais. [...] nela transitam e tomam novas formas psicológicas produções simbólicas da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2006b, p. 19). Embora o autor considere que a forma como cada sujeito configura subjetivamente a família é única, marcada por sua própria história, sua memória, sua moralidade, seus

discursos, seus códigos, não podemos negligenciar que a representação da aprendizagem escolar presente na configuração subjetiva da família é, em amplo sentido, uma expressão da representação escolar.

No segundo caminho analítico – dificuldades geradas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar – também nos orientamos pelas reflexões produzidas a partir dos três casos analisados. Toda ação e relação que gere emocionalidade é produtora de sentido subjetivo. O que acontece, muitas vezes, é que esse sentido subjetivo produzido na ação e relação que envolve a aprendizagem não é favorável à ocorrência da mesma, podendo ser produzidos sentidos subjetivos que se converterão em desdobramentos impossíveis de controlar, como: a agressividade retratada no caso de João, por considerar que seu comportamento não era adequado para aprender; a falta de motivação para o aprender, pelo sentimento de incapacidade; baixa-valorização, como vimos no caso de Fernanda; e a rejeição da professora, como no caso de Daniel. A eliminação do sentido subjetivo da aprendizagem implica na eliminação do diálogo e da integralidade do sujeito, fazendo surgir o medo e a subordinação diante da posição de poder estabelecido pelo outro. Dessa forma, as dificuldades deixam de ser vistas como resultado do intelecto ou do orgânico e passam a ser compreendidas como expressão de processos subjetivos de natureza social (GONZÁLEZ REY, 2003b, 2004).

As relações interpessoais já foram destacadas como uma condição favorável para a aprendizagem por Araújo (1995), Moreira (2000), Kinjô (2006), entre outros, porém, sem considerar que a importância das relações está na produção subjetiva que os sujeitos são capazes de realizar. As relações interpessoais não são relevantes em si mesmas, mas pela emocionalidade gerada no sujeito do aprender. Para González Rey (2006), os sentidos subjetivos que se desenvolvem na aprendizagem estão intrinsecamente ligados à subjetividade do sujeito, em toda sua complexidade.

Concordamos que quando a aprendizagem não está associada à produção de sentido subjetivo favorável pode, inclusive, contribuir para que o aluno seja identificado com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, vale destacar que, mesmo quando a aprendizagem escolar não é produtora de sentido subjetivo a ela favorável, ainda podemos ter produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender, desde motivações secundárias do próprio sujeito, orientado por interesses de natureza diversa. “No sentido subjetivo dos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e

consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 167). O caso de Daniel, de alguma forma, ilustra essa situação, pois, mesmo que na escola vivenciasse a rejeição da professora, reforçando as dificuldades na aproximação das pessoas, conforme registrado no momento inicial da pesquisa, a vontade de mostrar resultados que satisfizessem o pai o manteve motivado para aprender. Assim como Fernanda, que, no momento secundário da pesquisa, manifestou-se motivada pela aprendizagem, focada em seus interesses de alcançar independência no futuro.

No terceiro caminho analítico – dificuldades de aprendizagem pela existência de configurações subjetivas *geradoras de danos* que comprometeriam a produção de sentidos subjetivos do aprender –, nos orientamos, principalmente, pelo caso de João. Identificar quais são as configurações subjetivas envolvidas na produção dos sentidos subjetivos gerados na aprendizagem escolar não é uma tarefa fácil, muito menos detectar como participam da produção das dificuldades de aprendizagem escolar. O termo *geradora de danos* foi elaborado por González Rey para diferenciar do conteúdo que o termo *patológico* assumiu no discurso médico e jurídico, marcado por uma ordem política e social, definindo o “objeto’ separado do sujeito e do contexto histórico-cultural dessa produção” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 154, grifo do autor). Não estamos considerando, aqui, as dificuldades de aprendizagem como patologias, uma vez que o próprio autor demarcou o distanciamento com esse termo, por conter um caráter universal e padronizado. Estamos demarcando a existência de *configurações subjetivas qualitativamente diferenciadas* que “participam na ação pelos sentidos subjetivos e, nessa condição, são parte da emergência de novos sentidos subjetivos que podem chegar a modificar as próprias configurações do sujeito implicado nessa atividade” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 159).

Mitjáns Martínez (2006) reforça nossa compreensão ao destacar que a aprendizagem escolar tem particularidades que a definem de forma diferenciada das demais aprendizagens do sujeito. Nesse tipo de aprendizagem, estão implicados: 1) um conjunto de diferentes configurações subjetivas que participam do aprender e que são únicas em cada aluno e 2) um conjunto de ações que se caracterizam de forma intencional, ativa, emocional e consciente. No caso de João, a forma como a família e o outro estavam configurados subjetivamente produziam um conteúdo emocional que confrontava com a significação da aprendizagem, colocando-o numa situação de *incapaz de aprender*. Em Daniel, como já vimos, a forma como o pai estava configurado

subjetivamente conduzia toda a produção emocional pertinente às ações e relações que envolviam o aprender escolar, assim como para Fernanda a *família* representava uma configuração subjetiva que comprometia o conteúdo emocional produzido desde sua organização.

O que gostaríamos de destacar é que algumas configurações subjetivas, pelos conteúdos emocionais presentes em sua constituição, podem participar da produção dos sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem escolar, comprometendo sua qualidade, ou mesmo impedindo sua realização. Essa forma de conceber a relação entre o interno e o externo destaca-se dos fatores apresentados, por exemplo, na influência determinante da família nas dificuldades de aprendizagem escolar, expostas por algumas pesquisas já realizadas (SANTOS, 2002; PEREZ; BORDIGNON, 2006; STEFANINI & CRUZ, 2006; ROTTA, 2006; SALVARI & DIAS, 2006; TUCUNDUVA E WEBER 2008).

Consideramos que a integração de fatores, como os familiares, a pobreza, a violência, entre outros, não se dá de forma linear no sujeito, assim como não são lineares os efeitos na aprendizagem escolar. O sujeito tem múltiplas possibilidades de ação diante do que se apresenta a ele e, dessa forma, adiantamos que o investimento da escola para que a superação das dificuldades de aprendizagem se efetive tem que ser na constituição do sujeito, possibilitando-lhe tornar-se ativo diante das adversidades da vida que poderiam comprometer sua aprendizagem escolar.

4.2.2 Produção teórica sobre o desenvolvimento da subjetividade com base na compreensão do processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar

A concepção de subjetividade proposta por González Rey considera o desenvolvimento como um processo contínuo, pautado pelo movimento holístico de mudanças qualitativas que envolvem diferentes processos e funções psicológicas concretas (GONZÁLEZ REY, 2008b). Avançando nessa perspectiva, a partir do que temos estudado e pesquisado, concebemos o desenvolvimento da subjetividade como

mudanças subjetivas que ganham certa estabilidade, originando outras mudanças, gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva.

Para González Rey (2004b, p. 145), “a história nunca para, apesar das ilusões humanas de que irão controlá-la e de que ela irá chegar a seu fim”. O que pretendemos é, a partir dessa perspectiva, pensar em algumas contribuições originárias dos casos analisados que nos permitam maior precisão na compreensão de como se dá o processo de desenvolvimento da subjetividade, já que seu funcionamento tem sido amplamente discutido pelo autor. González Rey (2005b) considera que o desenvolvimento é um dos atributos do funcionamento da psique, considerada por ele como um sistema complexo e organizado de forma processual e dinâmica. O caráter histórico da subjetividade a coloca como um sistema em desenvolvimento. Sistema, organização, complexidade e processo são conceitos que caracterizam a compreensão de subjetividade proposta por González Rey. Um dos múltiplos desafios está em caracterizar as condições desse movimento para que se constitua em desenvolvimento.

Os pressupostos apresentados nas Bases Teóricas da Pesquisa – (1) compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade, (2) da concepção do sujeito constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social, (3) das possibilidades de reconfiguração subjetiva e mudanças nos núcleos das configurações subjetivas diante de novos sentidos subjetivos e (4) da produção contínua de novos sentidos subjetivos capazes de entrar no sistema de configurações subjetivas – orientam-nos a pensar nas particularidades que podem ser consideradas nesse processo.

Na pretensão de contribuirmos na compreensão do **desenvolvimento da subjetividade**, sistematizamos dois caminhos de análise baseados no momento empírico que constituímos para a presente pesquisa, ambos orientados pelas considerações já apresentadas por González Rey (1995, 2003a, 2004a, 2008b): 1) a constituição do sujeito no confronto com o outro e 2) a mudança na personalidade gerada pelas reconfigurações subjetivas e produção de novos sentidos subjetivos.

Em primeiro lugar, vamos analisar **a constituição do sujeito no confronto com o outro**. Como pudemos ver nos três casos, o movimento da subjetividade esteve relacionado ao sentido subjetivo produzido na relação com o outro. No caso de João, esse outro foi representado pela professora Ana e pela Mãe; nos casos de Fernanda e

Daniel, o outro foi representado pela professora Rosane. González Rey (2004a, p. 22) considera que “o sujeito existe sempre na tensão da ruptura ou da criação”. As definições de sujeito apresentadas pelo autor deixam claro que não nascemos sujeitos, mas nos constituímos no processo tenso e contraditório da própria vida.

A produção dos sentidos subjetivos segue desdobramentos e entrelaçamentos que nunca são universais, mas que posicionam a pessoa como sujeito de seu próprio desenvolvimento e, nesse sentido, o outro tem importância para o desenvolvimento quando se converte em uma fonte de produção de sentido subjetivo, numa relação dialógica (GONZÁLEZ REY, 2004a). Nos três casos analisados, o outro, em circunstâncias distintas, gerou emocionalidades que possibilitaram a produção de sentidos subjetivos mobilizadores dos sujeitos. A simples presença do outro não garante a produção de sentido subjetivo, ao contrário, o outro tem importância no desenvolvimento pela qualidade dos sentidos subjetivos que é capaz de produzir, pois, como vimos anteriormente, os sentidos subjetivos se produzem na geração do espaço simbólico-emocional particular em cada sujeito. “Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 41), o que demonstra que os sentidos subjetivos não são passivos, mas estão em permanente processo de produção, podendo ser circunstanciais, ou mais marcantes e estáveis.

“O outro é significativo para o desenvolvimento ao converter-se em uma fonte de sentido subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 20). Essa afirmação do autor sustenta nossas considerações anteriores, porém destacamos que o desenvolvimento só ocorre quando essa produção de sentido subjetivo não é passageira, ou seja, quando ela é capaz integrar a organização das configurações subjetivas e gerar novos caminhos para que outras mudanças aconteçam. González Rey (2004a) destaca que o outro tem importante papel no desenvolvimento humano, pois tanto pode abrir como fechar os espaços de mobilidade do sujeito pela emocionalidade gerada nas relações produtoras de sentidos subjetivos. As configurações subjetivas individuais e dos espaços sociais entram de forma entrelaçada na produção da emocionalidade, que, pela via dos sentidos subjetivos produzidos, atuam na constituição do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Para Tacca (2006b, p. 64), “professor e aluno devem compor um espaço relacional em que fique criada uma atmosfera de compromisso e responsabilidade, na consecução dos objetivos educativos”. González Rey (2007a) contribui na importância do

espaço dialógico para a aprendizagem, por este ser “gerador de novos sentidos subjetivos, que facilitam os processos de subjetivação que permitam sua mudança, [representando] uma condição importante para a produção dos novos processos de subjetivação associados à mudança da configuração subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.195).

Nas definições de *sujeito* descritas por González Rey ao longo de sua obra, encontramos algumas considerações como “pessoa capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação [...] pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 144). A condição do sujeito é marcada pela mobilidade ao longo de toda a vida em formas e níveis particulares de organização da subjetividade. O sujeito é uma confluência das configurações subjetivas constituídas em sua história e expressam a produção simbólico-emocional de cada pessoa. O pensamento, a reflexão e as decisões tomadas pelo sujeito singular é o que legitimam seu pensamento e possibilitam que entre na dinâmica complexa da vida social e seja capaz de gerar espaços próprios de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2006a, 2007a). Essa possibilidade de geração de espaços próprios de subjetivação foi identificada em João e Fernanda, mas não foi possível identificá-la em Daniel.

González Rey (2007a) destaca que ser sujeito não é algo que possa ser *adquirido* ao longo da vida, mas é uma produção permanente nos processos de subjetivação nas ações e relações do sujeito. “A condição de sujeito está relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 184). A constituição do sujeito se dá pela forma como este vai entrando na vida social, socializando suas diferenças e confrontando-se com sua individualidade, as quais, pelo confronto exercido, passam a ser elementos de sentido da subjetividade social, gerando momentos de transformação no funcionamento anterior do sistema. A conquista da condição de sujeito, como identificamos em João e Fernanda, ocorre quando a pessoa adquire condições de definir seus objetivos de vida e é capaz de segui-los por meio de sua atividade volitiva com independência, criatividade e congruência (GONZÁLEZ REY, 1995).

Em segundo lugar, reconhecendo que estamos discutindo um processo complexo e dialético, o que implica que a análise anterior está presente nesta, assim como esta esteve presente na anterior, vamos discutir o **desenvolvimento da subjetividade**

integrado à mudança na personalidade gerada pelas reconfigurações subjetivas e produção de novos sentidos subjetivos. A personalidade, como já vimos, é o *sistema subjetivo auto-organizador* da experiência do sujeito, constituída em sua história, o que lhe atribui um caráter temporal e com mobilidade (GONZÁLEZ REY, 1995), e somente com essa compreensão de personalidade podemos efetivamente pensar o sujeito em permanente processo de mudança, sem ter que carregar para toda vida os rótulos sociais criados em função das condições vividas em determinadas circunstâncias de sua história.

González Rey (1995) definiu como forças motrizes do desenvolvimento da personalidade a comunicação e o ambiente social, as contradições, as unidades subjetivas de desenvolvimento – estas últimas foram reconhecidas posteriormente pelo autor como um tipo específico de mudança nas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2004a), o que nos leva a compreender a existência de diferentes tipos de mudança nas configurações subjetivas, sendo que algumas podem levar ao desenvolvimento da subjetividade como sistema. Consideramos importante retomar, nesse momento, algumas das condições apresentadas por González Rey (1995) para o desenvolvimento da personalidade, pensadas articuladamente com os casos analisados, na tentativa de ilustrar a complexidade envolvida nas mudanças que podem movimentar o desenvolvimento da subjetividade. Trata-se da releitura de algumas *condições* para a produção de *unidades subjetivas do desenvolvimento da personalidade* (GONZÁLEZ REY, 1995), consideradas, posteriormente, como configurações subjetivas capazes de integrar e estimular o desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2004a).

1) *As ações e relações sociais e culturais vividas*: cotidianamente, estamos imersos num conjunto infinito de ações, a maioria movida pela automação gerada pela rotina criada na vida de cada pessoa. A diferença entre ambos os tipos de ações é determinada pela influência do momento de vida das pessoas e pelos sentidos subjetivos produzidos diante das formas e sentidos sociais que as ações assumem na realidade individual, ou seja, os sentidos subjetivos das ações e relações, produzidos no confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social, são marcados pela organização simbólico-emocional de cada sujeito. No caso de Fernanda, o sentido subjetivo produzido na relação com a professora, que considerou sua entrada na adolescência e o fato de não poder contar com uma família que lhe apoiasse em seu desenvolvimento, aliado à subjetividade individual da professora, geraram condições para que Fernanda se constituísse, independentemente de suas condições familiares, possibilitando mudanças que abriram

caminhos para seu desenvolvimento subjetivo. Os sentidos subjetivos produzidos na convivência com a professora reconfiguraram subjetivamente seu sistema de autoavaliação, tornando possível a consolidação de uma identidade até então muito frágil, resultante dos sentidos subjetivos produzidos diante das histórias de abandono e rejeição por ela vividas. O caso de João também é ilustrativo dessa condição para o desenvolvimento: o sujeito João deixou de integrar a subjetividade social da escola como um aluno com dificuldades e problemas de comportamento, um aluno que não é *morador da quadra*, e passou para o *grupo de elite* da escola, como um aluno que tem Altas Habilidades, o que, sem dúvida, no confronto com a subjetividade individual, possibilitou a produção de novos sentidos subjetivos favorecedores ao seu desenvolvimento subjetivo.

2) *A qualidade do sistema de relações e ações onde o sujeito vive*: a qualidade das relações e ações vividas pelos sujeitos, sem dúvida, assume grande importância no seu desenvolvimento. Tacca (2006b) também pontua a importância da comunicação para o desenvolvimento da subjetividade, por ser elemento essencial na relação entre professor e aluno. Nos três casos analisados, pudemos identificar, mesmo considerando a particularidade do caso de Daniel, que estiveram envolvidas questões relacionais produtoras de novos sentidos subjetivos.

3) *A temporalidade*: a questão da temporalidade é de extrema importância para pensar no desenvolvimento da subjetividade, uma vez que, como já vimos anteriormente, a mudança se dá num contínuo movimento de ordem/desordem/organização, principalmente no que se refere à relação entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas. As relações e ações do sujeito em desenvolvimento vão modificando seu sentido psicológico ao longo do tempo. O caso de Daniel é ilustrativo de como o rompimento de uma emocionalidade pode interromper um processo de mudança, ao contrário do que ocorreu com Fernanda e João, que mesmo quando as condições passaram a ser outras – novas professoras no ano de 2009 – as unidades subjetivas que movimentaram o desenvolvimento continuaram ativas.

4) *O sentido subjetivo não é conscientizado pelo sujeito*: os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações não são conscientizados pelo sujeito nem são movidos pela intencionalidade do outro. Dessa forma, podemos considerar que o desenvolvimento da subjetividade também não se dá diretamente pela ação intencional do próprio sujeito e do outro. O outro pode tão somente criar situações que envolvam emocionalmente o

sujeito, mas não pode controlar o que vai ser produzido subjetivamente por ele. O caso de João, por exemplo, demonstrou como a produção de sentidos subjetivos não é conscientizada pelo sujeito. João conseguia identificar a emocionalidade gerada diante da negação do pai biológico pela sua família, mas não os sentidos subjetivos que eram produzidos nessas relações, gerando a rejeição do outro. A emocionalidade produzida pelo sujeito pode ser conscientizada por ele, diferente dos sentidos subjetivos das ações e relações, não sendo possível, inclusive, diferenciar se foram positivos ou negativos, nem os desdobramentos gerados nas configurações subjetivas diante do confronto com sentidos subjetivos produzidos em outras ações e relações.

5) *A motivação*: a questão motivacional é de extrema importância para o desenvolvimento da subjetividade e isso já tem sido confirmado por autores que discutem o papel da psicoterapia (NEUBERN, 2004; GONZÁLEZ REY, 2007a), uma vez que a motivação pode participar do desenvolvimento pela ação reflexiva e intencional do sujeito. A motivação de Fernanda organizou-se em torno de objetivos de vida; Daniel estava focado em ser esperto para satisfazer o pai; João, em encontrar aliados na valorização dos seus desenhos; ou seja, em todas as situações que analisamos, a questão motivacional esteve presente.

6) *O alto nível de individualização do sujeito expressando sua iniciativa e criatividade*: como estamos trabalhando com crianças, fica mais difícil pensar em *alto nível* de individualização, mas é possível reconhecer a individualização na iniciativa e criatividade das ações e relações autênticas dos sujeitos, constituintes das bases das configurações subjetivas. Fernanda passou a perceber e investir mais em suas qualidades de sujeito, João passou a reconhecer no outro a possibilidade de produzir espaços de ação subjetivada.

Ao finalizarmos as contribuições que os casos analisados nos permitiram sistematizar na compreensão do desenvolvimento da subjetividade, destacamos a importância da produção contínua e irrepetível dos sentidos subjetivos, tanto na constituição do sujeito como nas reconfigurações subjetivas que se integram na personalidade. A produção de novos sentidos subjetivos, tomada na centralidade do processo de desenvolvimento da subjetividade, apresenta-se como uma possibilidade de rompimento com o determinismo humano e com a personalidade concebida como um conjunto de elementos fixos. Embora sujeito e personalidade sejam constituidores da subjetividade individual, a subjetividade social não está isenta nesse processo, ao

contrário, o sujeito se integra à subjetividade social gerando novos focos de subjetivação, não de forma intencional e direta, mas como um momento no movimento de um sistema complexo, que não responde de maneira direta nem linear à intencionalidade humana. Esse confronto do sujeito com a subjetividade social traduz-se num espaço gerador de conteúdos simbólico-emocionais produtores de sentidos subjetivos, demarcando a constituição do sujeito numa matriz relacional.

Os casos analisados permitiram-nos compreender com maior precisão a integração do sujeito, da personalidade e da subjetividade social no desenvolvimento da personalidade, conforme González Rey (1995, 2003a, 2004a, 2008b) já havia apresentado, embora não tenhamos investigado a subjetividade social na mesma profundidade que investigamos o sujeito e a personalidade, por mera questão de tempo. Por outro lado, identificamos o *outro* com forte presença na produção dos sentidos subjetivos da aprendizagem escolar, reforçando o papel da comunicação já destacada pelo autor ao apresentar as forças motrizes do desenvolvimento da personalidade, aspecto esse que vem sendo amplamente estudado por Tacca (2004, 2005, 2006a, 2006b).

4.2.3 A superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade: a fundamentação da tese

A análise dos casos apresentados, seguida das produções teóricas que fomos capazes de elaborar na compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar e na compreensão do desenvolvimento da subjetividade, produziu argumentos que nos permitiram, portanto, fundamentar a tese de que **a superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade**. A fundamentação da tese se dá num nível qualitativo superior ao já apresentado. Não se trata da soma das produções sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da subjetividade, mas de uma produção construtivo-interpretativa que objetiva demonstrar a complexidade geracional entre ambos, num outro nível qualitativo de compreensão: o desenvolvimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

Consideramos que a superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade, porque *superação*, quando envolve situações humanas complexas, requer complexos processos de mudanças, ou seja, requer *desenvolvimento*. Definimos anteriormente que o desenvolvimento são mudanças subjetivas complexas que ganham certa estabilidade, originando outras mudanças, gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva. A superação estaria, portanto, condicionada a um movimento amplo que envolve as ações e relações do sujeito, produtoras de sentidos subjetivos. Esse movimento é produtor de novos níveis de organização do sistema, os quais nos permitem reconhecer a superação.

Consideramos válido lembrar ao leitor que a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar que tomamos para a presente pesquisa está relacionada à *organização subjetiva do aluno, que quando confrontado ao processo de ensinar-aprender, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola*. Nessa compreensão, contemplamos os alunos que não possuem problemas de natureza orgânica que comprometam suas condições de aprendizagem, embora tenhamos hipotetizado que, nos outros casos – quando há problemas orgânicos –, o movimento da subjetividade também tem grande importância.

Evidenciamos que, de fato, o que promove o desenvolvimento da subjetividade são os novos sentidos subjetivos que podem ser produzidos a partir de inúmeras ações e relações do sujeito: confronto com a subjetividade social, embates na relação com o outro, produções subjetivas a partir de eventos importantes na vida do sujeito, integração com as configurações subjetivas já organizadas no sujeito, entre outros. Todo esse movimento de ações e relações de que o sujeito participa é regido pela organização e reorganização contínua da personalidade.

Os três quadros apresentados anteriormente, na análise dos casos (Quadro 12, 14 e 16), foram elaborados para reforçar os argumentos em defesa da tese. Procuramos demonstrar ao leitor de forma clara e sistematizada as possíveis relações que evidenciamos entre superação das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade. Nos três casos analisados, os novos sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações dos sujeitos movimentaram a subjetividade.

Nos casos de **João e Fernanda**, esse movimento da subjetividade, pela complexidade envolvida nas mudanças subjetivas e pela relativa estabilidade adquirida na organização do sistema, possibilitou o **desenvolvimento da subjetividade** necessário à superação das dificuldades de aprendizagem. Portanto, com Fernanda e João podemos afirmar que a superação das dificuldades de aprendizagem decorrentes do desenvolvimento da subjetividade envolveu uma reorganização estável da personalidade e das qualidades do sujeito, assumindo novos níveis qualitativos de organização subjetiva.

No caso de Daniel, o movimento da subjetividade não chegou a gerar mudanças complexas que ganhassem estabilidade durante o período investigado, uma vez que, quando a emocionalidade produtora dos sentidos subjetivos se rompeu, houve também uma involução na qualidade que acreditávamos ter alcançado em sua aprendizagem. O caso de Daniel mostra-nos que, no momento em que a emocionalidade geradora de uma mudança se interrompe, pode haver involução nos níveis de organização subjetiva que se anunciavam até então, demonstrando que os sentidos subjetivos precisam de certo tempo, estabilidade e intensidade para se integrarem às configurações subjetivas e provocarem mudanças mais complexas.

As mudanças na subjetividade identificada nos três casos analisados não ocorreram desde ações programadas pela pesquisadora, nem pelos atores que integraram o sistema de configurações dos sujeitos – no caso de João, a mãe; no caso de Fernanda, a professora. Ao contrário, foram resultados do próprio curso da vida desses sujeitos, gerados no confronto entre a subjetividade individual e o outro. Isso não significa dizer que a subjetividade não possa mudar desde ações programadas e intencionais, como o trabalho da psicoterapia, mas que não temos como prever e controlar essas mudanças, pois mesmo a psicoterapia não garante, em si mesma, a mudança. Da mesma forma, vale destacar que os alunos não foram submetidos a nenhuma intervenção pedagógica relativa aos conceitos escolares, o que vem reforçar a afirmação de González Rey (2007a) apresentada anteriormente, segundo a qual apenas novos conhecimentos e informações podem não produzir qualquer sentido subjetivo e não gerar qualquer mudança subjetiva, ou seja, o elemento desencadeador da superação das dificuldades de aprendizagem escolar não estaria especificamente no trabalho com os conteúdos escolares, mas no conteúdo simbólico-emocional gerado nas ações e relações com estes conteúdos.

Por fim, consideramos que a superação das dificuldades de aprendizagem escolar pensada de forma integrada ao desenvolvimento da subjetividade abre novas compreensões sobre esse *fenômeno escolar* que tanto tem produzido alunos excluídos ao direito de aprender e desenvolver-se por meio do trabalho da escola. A escola é mais do que um espaço de aprendizagem de conceitos científicos, é um espaço onde as pessoas que ali convivem podem constituir-se como sujeitos, condição primeira para que uma aprendizagem de qualidade efetivamente se consolide.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o movimento da subjetividade envolvido na superação das dificuldades de aprendizagem exigiu um grande esforço, primeiro pela vigilância constante que imprimimos para não cairmos em conclusões apressadas; segundo pelo desafio de produzir o novo, principalmente por se tratar do estudo da subjetividade em crianças, o que já é, em si, um grande desafio. Diante das reflexões apresentadas ao longo do texto, consideramos ter atingido com sucesso o objetivo geral que propusemos à pesquisa no sentido de *compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Com a presente pesquisa, produzimos elementos na defesa do desenvolvimento da subjetividade como condição para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar, compreendendo o desenvolvimento como um processo de mudanças subjetivas que ganham certa estabilidade, originando, por sua vez, outras mudanças e gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva.

Consideramos que esta pesquisa congrega **contribuições** com múltiplas possibilidades de desdobramentos no que concerne à aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento da subjetividade, trabalho pedagógico, entre outros. Como contribuição *teórica*, acreditamos ter produzido alguns elementos que podem servir para compreender o desenvolvimento da subjetividade com maior detalhamento, uma vez que González Rey, autor da Teoria da Subjetividade de que nos valem nesta pesquisa, até então, não tem levado a momentos empíricos as reflexões já produzidas sobre o tema. O desenvolvimento da subjetividade foi analisado por meio da constituição do sujeito no confronto com o outro, e por meio da mudança na personalidade gerada pelas reconfigurações subjetivas e produção de novos sentidos subjetivos. Destacamos que os novos sentidos subjetivos produzidos nas dinâmicas relacionais são os principais responsáveis pelas mudanças complexas no sujeito e na personalidade, geradoras de um *continuum* crescente de mudanças, as quais levam ao desenvolvimento da subjetividade.

Outra contribuição teórica que acreditamos ter produzido diz respeito à compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, analisada, no decorrer da pesquisa, no confronto entre o empírico e a Teoria da Subjetividade. Por meio dessas

análises, consideramos que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser compreendidas a partir da negação do sujeito do aprender e da ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar; e, também, a partir da existência de configurações subjetivas *geradoras de danos* que comprometam a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. Com essa leitura das dificuldades de aprendizagem escolar, consideramos ter abordado o tema com base numa perspectiva ainda pouco estudada, tanto no que concerne à superação das referidas dificuldades quanto à dimensão da subjetividade dos sujeitos do aprender.

Um segundo tipo de contribuição que consideramos ter produzido é de natureza *metodológica* e diz respeito aos instrumentos elaborados pela pesquisadora como indutores na produção das informações com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Desde os primeiros momentos da pesquisa, percebemos que instrumentos constituídos de papel e lápis, utilizados para o estudo da subjetividade com outros tipos de sujeitos, não seriam apropriados diante das dificuldades escolares que caracterizavam os principais participantes da pesquisa, o que nos levou a criar a maioria dos instrumentos utilizados com as crianças, os quais poderão servir de inspiração para outras pesquisas. Tais instrumentos foram elaborados na perspectiva de que servissem de indutores diretos e indiretos no processo de expressão da subjetividade dos participantes da pesquisa, produzindo as informações necessárias ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

Como contribuição prática, acreditamos que os conhecimentos produzidos podem ser significativos para os programas de formação de professores, para a formulação de propostas pedagógicas para as escolas, para a proposição de políticas públicas que pretendam amenizar os problemas de fracasso escolar, entre outros. A Educação, de modo geral, pouco tem se valido dos estudos da subjetividade para a compreensão dos processos humanos, principalmente nos aspectos que envolvem a aprendizagem escolar. Tal comportamento se justifica pela forma *psicologizada* com que a subjetividade tem permeado a Educação: considerando os processos psicológicos de forma universalizada e descontextualizada e, por conseguinte, influenciando fortemente na concepção de aluno e de aprendizagem. Com os estudos realizados, identificamos que a subjetividade, compreendida a partir de uma perspectiva histórico-cultural e tomada em sua singularidade, pode ser forte aliada nas práticas pedagógicas estimuladoras das diversas dimensões da aprendizagem. Práticas pedagógicas que não estejam fundadas no

reconhecimento do sujeito do aprender podem tornar-se vazias, pois, como vimos nos dois casos de superação das dificuldades de aprendizagem descritos, ambos tiveram na prática pedagógica dos professores a centralidade da mudança no quadro de aprendizagem escolar. Para os alunos, os professores constituíram-se em fonte de produção de sentido subjetivo, pela dinâmica simbólico-emocional que se constituiu em torno deles, contudo, isso só se tornou possível devido à postura assumida pelos próprios professores perante seus alunos.

Gostaríamos de destacar, também, as **perspectivas de novos estudos** que vislumbramos desde a presente pesquisa. A subjetividade está em contínuo movimento, o qual, se não encontrar pontos de estabilidade, pode ser *gerador de danos* ao desenvolvimento. Compreender como se produz esta estabilidade num novo nível qualitativo da organização subjetiva é algo que não investigamos, apenas identificamos sua ocorrência e importância no processo de desenvolvimento. Uma segunda perspectiva de estudo que identificamos, integrada à anterior, diz respeito aos impactos causados na aprendizagem por configurações subjetivas *geradoras de danos*, as quais podem se constituir pela ausência contínua de estabilidade nas mudanças subjetivas, mas também pelos sentidos subjetivos produzidos em condições adversas da vida. Quanto a esse tema, apenas identificamos sua integração às dificuldades de aprendizagem, sem investigar aspectos que nos permitam compreendê-lo em sua complexidade.

Uma terceira perspectiva que merece novos estudos refere-se aos problemas relacionados à ortografia, que se mantiveram estáveis nos alunos envolvidos na pesquisa, mesmo diante de todas as mudanças que eles protagonizaram. Hipotetizamos que isso se deu porque a ortografia é estruturada por um conjunto de regras, envolvendo um tipo específico de aprendizagem, o qual Pozo (2002) considera como *aprendizagem de informação verbal*, ou seja, uma aprendizagem de dados e fatos incorporados à memória, sem que necessariamente seja dado um significado a ela. Consideramos que também nesse aspecto abre-se uma possibilidade de pesquisa com base na Teoria da Subjetividade, pela forma com que a memória é concebida por González Rey.

A quarta perspectiva de estudo que julgamos promissora é a efetivação de Pesquisas Colaborativas envolvendo professores, alunos e famílias, a fim de gerarmos condições em que os confrontos subjetivos possam ser intensificados, promovendo um espaço de co-produção entre os sujeitos, uma das características desse tipo de pesquisa. A promoção de condições para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar é

uma forma de possibilitar a todos o direito a uma escolarização que promova a aprendizagem e, nesse sentido, é de responsabilidade da escola a produção de espaços onde as ações e relações sejam promotoras da constituição do sujeito. Acreditamos que a escola, por meio de seus agentes, também sujeitos, pode ser promotora de espaços sociais de ação e relações subjetivadas ao promoverem um diálogo que confronte a subjetividade individual e a subjetividade social. A produção permanente por parte do sujeito de “novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 146), de modo especial por parte do sujeito criança, precisa encontrar espaços sociais onde as ações e relações subjetivadas sejam valorizadas e promovidas.

Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com **desafios** que foram contornados dentro das possibilidades do seu tempo limite de realização. Um dos desafios que se apresenta em trabalhos de natureza acadêmica é a temporalidade pré-definida para apresentar uma produção de conhecimento. Essa pressão exercida pelo tempo limitado exigiu da pesquisadora tomada de decisão que implicaram na inclusão de alguns temas para discussão em detrimento de outros. Embora tenhamos identificado, inicialmente, cerca de vinte alunos com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas, nossas investigações foram aprofundadas somente com os cinco alunos que manifestaram mudanças na qualidade da aprendizagem ao final do primeiro semestre de 2008, tendo, de fato, definido previamente um tempo para a consideração da superação das dificuldades de aprendizagem. Devido à limitação do tempo, não tivemos condições de investigar os demais alunos do grupo inicial que não demonstraram superar as dificuldades naquele período, mas que poderiam, talvez, dar indicadores de superação das suas dificuldades em momentos posteriores ao definido para a realização da parte empírica da pesquisa.

Ressaltamos que a investigação de processos de mudança da subjetividade tem em si mesma alguns limitadores, uma vez que requer, além de uma base teórica consolidada por parte do pesquisador, o tempo necessário para que essas mudanças possam ser consolidadas e identificadas. No decorrer da pesquisa, durante dezoito meses, estivemos em contato com os alunos e suas famílias, mas temos consciência de que não somos “donos” do tempo do outro, muito menos temos condições de impor-lhe nossos ritmos. O tempo da mudança, da aprendizagem, do desenvolvimento, enfim, é muito particular em cada sujeito. O que conseguimos com a presente pesquisa foi identificar nuances dessas mudanças, as quais, é bom salientar, continuam em processo, com momentos de avanços, estagnações e mesmo de retrocessos.

As limitações do tempo também comprometeram a identificação de uma maior estabilidade dos movimentos subjetivos produzidos pelos participantes estudados e seus desdobramentos futuros. Embora tenhamos *encerrado* a produção de informações sobre os sujeitos em junho de 2009, segundo informações prestadas pelas professoras em novembro do referido ano, Daniel está com onze anos e concluindo a 4ª série, com condições de frequentar a série seguinte em 2010; João está na 4ª série, agora com treze anos de idade, e ainda merece atenção, porque, embora esteja apresentando uma melhora generalizada e muito significativa, a professora considera que alguns conteúdos foram ficando muito defasados ao longo dos anos, por isso deverá ser submetido ao Conselho de Classe, para deliberar sobre sua aprovação ou reprovação; Fernanda também está na quarta série, com treze anos, e, segundo a professora, é a melhor aluna da turma, com todas as condições de frequentar as séries seguintes, e com sucesso.

Finalizamos este trabalho na expectativa de termos produzido conhecimentos que abram novas zonas de sentido na compreensão da superação das dificuldades de aprendizagem escolar e no desenvolvimento da subjetividade, não como processos separados que se juntam para gerar significação, mas como uma unidade. Esperamos que o conhecimento produzido crie possibilidades de novos estudos nessa linha de pesquisa, rumo à produção de modelos teóricos em que a teoria geral do pesquisador e o momento empírico se retro-alimentem na produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J.(Orgs.) *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 1997.

ALBUQUERQUE, A. P. *A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2005.

ALEMANY, I. G. et al. *A aprendizagem dos conteúdos escolares*. In: SALVADOR. C. C. (Org.) *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ALVES, N. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AMATE, F. C. *Desenvolvimento de jogos computadorizados para auxiliar a aquisição da base alfabética de crianças*. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Engenharia Elétrica. Universidade de São Paulo. 2007.

ARAÚJO, C. M. M. *Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem para a questão das dificuldades de aprendizagem*. 1995. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 1995.

BARRA JÚNIOR, B. D. *O preconceito da deficiência nas relações afetivas: a constituição subjetiva de um deficiente físico*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2005.

BAZI, G. A. P. *As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções*. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2003.

BEZERRA, C. S. G. B. *O sentido subjetivo do aprender*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, 2004.

BIXIO, C. *Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

BORDIGNON, D. M. B. *As conexões da não-aprendizagem com a família*. In: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Orgs.). *Família e Aprendizagem: uma relação necessária*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

BORUCHOVITCH, E. *Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem*. In: SISTO, F. F. et al. (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto Psicopedagógico*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.

BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDEN, N. *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRAUN, K.; BOCK, J. Cicatrizes da infância. In. *Viver Mente e Cérebro*. Edição Especial. O equilíbrio das emoções. São Paulo: Dueto, 2009. p. 40-43.

CAMPOS, G. R. A. *A constituição subjetiva do aluno em situação de fracasso escolar*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2005.

CARDINALLI, C. C. B. *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006.

CARVALHO, L. *Evidências de Validade do Sistema de Pontuação Gradual do Bender (Bender-SPG)*. 2006. Tese de Doutorado. Psicologia. Universidade São Francisco. 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, C. M. *Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação*. 2004. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. 2004.

COELHO, C. M. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus autores. In. *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. v. 9, n. 16, (jan. a jun. de 2003). Brasília, DF: UnB, 2003.

CORREA, M. A. *Educação Moral: um caminho para a realização de transformações cognitivas em sujeitos com dificuldades de aprendizagem*. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2003.

CORRÊA, R. M. *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado Letras, 2001.

CORSINI, C. F. *Dificuldades de Aprendizagem*. Representações sociais de professores e alunos. 1998. Mestrado em Psicologia Escolar. Instituto de Psicologia da PUCCAMP. 1998.

COSTA, D. A. F. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1994.

COSTA, M. B. G. C. *Subjetividades e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2005.

CUPOLILLO, M. V. Aprendendo e se desenvolvendo na relação com crianças com necessidades especiais: um relato de experiência. In: *Democratizar*, v.1, n.1, set./ dez. 2007.

CURY, C. R. J. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado da Educação. *Equipes de atendimento / apoio à aprendizagem*. Brasília: SEDF, 2006. (Orientação Pedagógica).

DUARTE, G. M; DE ROSE, J. C. C. A aprendizagem simbólica em crianças com déficit atencional. *Revista Brasileira de Educação Especial*. [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 331-350.

ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ENTWISTLE, N. *La comprensión del aprendizaje em el aula*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Iberica S.A., 1998.

FARIA, P. C. *Atitudes em relação à Matemática de professores e futuros professores*. 2006. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Federal do Paraná. 2006.

FEITOSA, F. B. *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: processos cognitivos como moderadores e mediadores*. 2007. Tese de Doutorado. Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2007.

FENOCCHIO, G. M. D. *Os distúrbios atencionais e a aprendizagem simbólica*. 2001. Tese de Doutorado. Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2001.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre, RS: Artemed, 2001b.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, E. H.; BARBACIL, A.M. *Niños e niñas protagonistas de su aprendizaje*. Madri, Espanha: Grupo Anaya, 1994.

FERRÃO, E. S. *Fatores afetivo-motivacionais e comportamentais do desempenho de crianças em provas assistidas: uma proposta de avaliação*. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. 2007

FERREIRA, M. H. M. Aprendizagem e problemas emocionais. In. ROTTA, N. T. et al. (Orgs.). *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FUNGHETTO, S. S.; SOARES, M. S. Formação de professores na perspectiva inclusiva: uma ação pedagógica em classe hospitalar no setor de pediatria do Hospital de Brasília. In. *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. v. 9, n. 16 (jan. a jun de 2003). Brasília, DF: UnB, 2003.

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*. Relatório final. Belo Horizonte, Game/FaE/UFMG, 1998.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

GEERTZ, Cl. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. São Paulo: Objetiva, 1996.

GONÇALVES, M. *Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem*. 2002. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2002.

GOMES, C. *Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto e representaciones sociales. In. *Diversitas. Perspectivas em Psicologia*, año/vol.4, número 002. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colômbia, pp.225-243, 2008a.

GONZÁLEZ REY, F. Subject, Subjectivity, and Development in Cultural-Historical Psychology. In: *The Transformations of Learning*. Advances in Cultural-Historical Activity Theory. Nova York, EUA: Cambridge University Press, 2008b.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007a.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In. *Psicologia da Educação*, v.24, p. 155-179, 2007b.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In. TACCA, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006a.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad social, sujeto y familia: mas Allá del enfoque sistêmico. In. ZÍCAVO, N. (Org.) *La familia em el siglo XXI*. Chillan: Educaciones Universidad del BIO-BIO, 2006b, p.13-22.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In. GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. In: GÓMEZ MESA, G.; BAHIA BOCK, A. M.; RIBEIRO FERREIRA, M. (Orgs.). *Aportaciones Brasileñas a la Psicología Latinoamericana*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México, 2005c.

GONZÁLEZ REY, F. Os processos de subjetivação da violência: uma aproximação a partir da subjetividade social. In: ZUGUEIB NETO, J. (Org.). *Identidade e crises sociais na contemporaneidade*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2005d.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In. SIMÃO, L. M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

GONZÁLEZ REY, F. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural –sentido y aprendizaje. In. TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Alternativa: DP&A Editora, 2003b.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 2003c.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ. A. Componente Curricular: Psicologia da Aprendizagem. In. TEIXEIRA. F. E. C. *Aprendendo a Aprender*. Brasília: UniCEUB, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalid. Su educación y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemologia qualitativa. Sus implicaciones metodológicas. In. *Psicologia Revista*. Faculdade de Psicologia. PUC-SP. N. 05. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación personalidad y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GOULD. S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In. MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. & cols. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, M. L. A. *O tempo e o espaço da alegria na escola*. São Paulo: Arte&Ciência, 1999.

GUIMARAES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2003, vol.19, n.1, pp. 33-45.

GUIRALDELLI JR, P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

JUSEVICIUS, V. C. C. *Subjetividade em sala de aula: a relação professor - aluno no ensino superior*. 2006. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006.

KINJÔ. M. E. *A comunicação, exercício de cidadania na educação*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Ciências da Comunicação. 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, A. C. A. A. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2002.

LIMA, C. M.; CUPOLILLO, M. V. A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. In: *Linhas Críticas*, v. 11, n. 23, 2006.

LOPES, I. C. *O ser do sentido e o sentido o ser: semiótica e teoria das catástrofes*. 1992. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 1992.

LUCAS, C. *A escola e a construção da subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2005.

MASSI, G. A.; GREGOLIN, R. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. In: *Revista Letras*, Curitiba, n. 65, p. 153-171, jan./abr. 2005. Editora UFPR.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 4ª. reimpr. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, H. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITECO). Vol. 1. Fundamentos biológicos de la realidad, 1997.

MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago, Chile: Dólmén, 1994.

MEDEIROS, P. C. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associados ao comportamento, às autopercepções e ao suporte psicopedagógico*. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação. 2004.

MEDINA CURTI, N. *Atenção, Memória e Dificuldades de Aprendizagem*. 2002. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campina, SP, 2002.

MELILLO, A. Resiliência e educação. In. MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. & cols. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 372-373.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão escolar: desafios do psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In. GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

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

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El profesor como sujeto: Elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. In: *Movimento*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. n. 7, maio de 2003. Rio de Janeiro: EdUFF, 2003b.

MIRANDA, S. *Um voo possível – O sucesso escolar nas asas da auto-estima*. São Paulo: Papyrus, 2003.

MOLINA, R. C. M. *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2007. Tese de Doutorado. Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2007.

MONTENEGRO, M. E.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Contribuições para a educação do estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. In: GUERRERO, E. M. M.; VÁZQUEZ, E. B. C. (Orgs.). *Psicología, Salud & Educación*. Avances y perspectivas en América Latina. 1ª ed. Morelia: AMAPSI, 2007, v.1, p. 206-214.

MOREIRA, S. R. G. *Conceitos e preconceitos de professores em relação ao aluno epilético: análise do efeito da informação*. 2000. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2000.

MORIN, E. *O método*. 1. a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

MORIN, E. et al. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

MORIN, E. *O método*. 5. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003c.

MORIN, E. *O método*. 2. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo, SP: Cortez, 2002b.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MYERS, I. B.; BRIGGS, K. C. *Introdução à Teoria dos Tipos Psicológicos: Um guia para entender os resultados do MBTI*. Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto, Califórnia, 1995.

MOURA, G. R. S. *Crianças com dificuldades em resolução de problemas matemáticos: avaliação de um programa de intervenção*. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2007.

MUNNE, F. Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. In: *Revista Interamericana de Psicología*, v.29, n.1, 1995, p. 1-12.

NASCENTE, R. M. M. *Canais de percepção, estilos de aprendizagem e variáveis afetivas: um estudo de baixo rendimento de aprendizagem de língua inglesa*. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. 2004.

NEUBERN, M. S. *Complexidade e Psicologia Clínica: Desafios Epistemológicos*. Brasília-DF: Editora Plano, 2004.

NEUBERN, M. S. A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In. GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

NEVES, M. B. J. *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2001. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2001.

NEVES, M. B. J. *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. 1994. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 1994.

NUNES, A. I.; SILVEIRA, R. N. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Fortaleza, CE: Líber Livro, 2008.

NUNES, L. D. *Avaliação das dificuldades de aprendizagem na escrita: estudo comparativo no desempenho no ADAPE, em provas operatórias e de procedimentos e em subtestes no WISC*. 2002. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2002.

NUTTI, J. Z. *Professores e especialistas diante do fracasso escolar - um estudo no cenário das classes de aceleração*. 2001. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2001.

OLIVEIRA, M. *Caos, emoção e cultura: a teoria da complexidade e o fenômeno humano*. Belo Horizonte, MG: Oficina de Arte & Prosa, 2000.

OLIVEIRA, V. B. Lúdico, aprendizagem e saúde. In. MALUF, M. I. (coord.) *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp, 2006. pp 97-105.

PACHECO, L. M. B. *Comportamento de escolares: aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula*. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2003.

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAMPLONA A. M. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 8ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Edicon, 2002.

PASSERI, S. M. *O auto-conceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de Progressão Continuada*. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEDROZA, R. L. S. *A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. 2003. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2003.
- PELLISSARI, A. R. *Dificuldade de aprendizagem em escrita: auto-conceito e aceitação social*. 2006. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006.
- PEREIRA, M. S. N. *Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 1996. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. 1996.
- PEREIRA, P. A. Concepções em torno a uma concepção do sujeito. In. MORENO, L. V. A.; ROSITO, M. M. B. (Orgs.). *O sujeito na educação e na saúde*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Edições Loyola, 2007. pp. 179-195.
- PEREZ, M. C. A. *Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2004.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1995.
- PINHEIRO, P. M. A. *Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor X aluno*. 2004. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2004.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, S. A. de M. (coord.) *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- POZZO, J. I. 2004. *Aquisição do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRIGOGINE, I. Pensar a complexidade: o fim das certezas. In. MENDES, C. (Org.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- QUEIROZ, S. S. *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget - um estudo com o Jogo da Senha*. 2000. Tese de Doutorado. Psicologia. Universidade de São Paulo. 2000.
- RANGEL, D. A. R. M. *Avaliação das habilidades cognitivas de crianças com e sem indicação de dificuldades de aprendizagem*. 2007. Tese de Doutorado. Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2007.
- RELVAS, M. P. *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2009.

RIBEIRO, L. *Auto-estima: aprendendo a gostar de você*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2002.

RIBEIRO, M. P. L.; ASSIS, G; ENUMO, S. R. F. Comportamento Matemático: Relações Ordinais e Inferência Transitiva em Pré-escolares. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar 2007, vol. 23 n. 1, pp. 025-032.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMERO, J.F. Os atrasos maturativos e as dificuldades na aprendizagem. In COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROSSATO, M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A universalização e a singularização nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem registradas no Banco de Teses da Capes (2000 a 2007). In: *IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE*. São Paulo, SP, 2009. (Anais).

ROSSATO, M. Fracasso escolar e relação com o saber. In MACIEL, M. F.; MESSIAS, M. G. M. (Orgs.). *Socializando Saberes em Educação: teses e dissertações*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2008.

ROSSATO, M. Aprendendo a ser gente: escola e formação da personalidade. In: *XVII Seminário de Pesquisa*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2005. (Anais).

ROSSATO, M. *A escola que queremos para aprender*. In: XVI Seminário de Pesquisa. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2004. (Anais).

ROSSATO, M. *Recuperando o tempo perdido na escola: uma reflexão acerca das experiências de fracasso (e sucesso) escolar*. In. *Analecta*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste. v.3, n.2, julho/dezembro 2002.

ROSSATO, M. *A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In. ROTTA, N. T. et al. (Orgs.). *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. [2ª ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SALA, E. M.; GOÑI, J. O. As teorias da aprendizagem escolar. In. SALVADOR. C. C. (Org.). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOVEY, P. et al. (Orgs.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. São Paulo: Campus, 1998.

SALVARI, L. F.; DIAS, C. M. *Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica*. Estudos de Psicologia. Campinas. 23(3), 251-159, jul. a set. de 2006.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S.. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, P. L. *Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo*. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação. 2002.

SARAVALI, E. G. *Dificuldades de aprendizagem e interação social*. 2003. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

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

SILVA, S. S. *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2002.

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

SISTO. F. F. Dificuldades de aprendizagem. In. SISTO. F. F. et al. (Orgs.) *Dificuldades de aprendizagem no contexto Psicopedagógico*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole Ltda., 1988.

SORDI, R. O. A constituição da inteligência: uma abordagem psicanalítica. In. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(3), pp.337-342.

SOUZA, C. M S. G. *A Resolução de Problemas e o Ensino de Física: Uma Análise Psicológica*. 2001. Tese de Doutorado. Psicologia. Universidade de Brasília. 2001.

STEFANINI, M. C. B. ; CRUZ, S. A. B. Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. In: *Educação*. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 1 (58), pp. 85-100, Jan./ Abr. 2006.

TACCA, M. C.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2008, 28(1), pp. 138-161.

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006a.

TACCA, M. C. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In.: MALUF, M. H. (coord.). *Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2006b.

TACCA, M. C. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TACCA, M. C. 2004. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In. SIMÃO L. M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, M. C. *O Sistema de crenças do Professor em Relação ao Sucesso e Fracasso de Seus Alunos*. 1994. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 1994.

TOURAINÉ, A.; KHOSROKHAVAR, F. *A busca de si: diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRONCOSO GUERRERO, P. V. *Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldades de aprendizagem na escrita*. 2002. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2002.

TUCUNDUVA, C.; WEBER, L. N. D. Práticas Educativas Parentais: Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In. WEBER, L. N. D. (Org.) *Família e Desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba, PR: Juruá, 2008.

TUNES, E. et al. *Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo*. In. Linhas Críticas. v. 12, n. 22, jan-jun. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? In: *Linhas Críticas*, Brasília, v. 9, n.16, jan./ jun. 2003.

ARANTES, P. E. Hegel, vida e obra. In: Hegel, G.W. F. *Fenomenologia do espírito; Estética: a idéia e o ideal; Estética: o belo artístico ou o ideal; Introdução à história da Filosofia*. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S. A., 2004b.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Persona, 1968.

WELLS, B. W. P. *Personalidade e hereditariedade: uma introdução à psicogenética*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ZYLBERBERG, T. P. *Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem*. 2007. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2007.

APÉNDICES

Instrumento 1: REDAÇÃO

Aluno:

Nessa folha você pode escrever tudo o que gostaria de me dizer sobre você.

Vou gostar muito de lhe conhecer!

Imagine que você é um pintor famoso e que encomendaram dois quadros para você:

Minha maior alegria
na escola!

Minha maior
tristeza na escola!

The form consists of two large, empty rectangular boxes side-by-side, separated by a vertical line. These boxes are intended for the student to draw their responses to the prompts above. The left box is associated with the prompt 'Minha maior alegria na escola!' and the right box is associated with 'Minha maior tristeza na escola!'.



Vamos brincar de
completar frases!

1. Eu sou _____
2. Fico feliz quando _____
3. Aqui na escola _____
4. Aula de português _____
5. Odeio _____
6. Gostaria que meus pais _____
7. Meus estudos _____
8. Aula de matemática _____
9. Meus colegas _____
10. Fico triste quando _____
11. É fácil aprender quando _____
12. Amo _____
13. Algumas vezes _____
14. Minha família _____
15. O que eu mais quero _____
16. É difícil aprender quando _____
17. Minha professora _____
18. Meus estudos _____
19. Nessa escola _____
20. Quando não consigo aprender _____

1. Imagine que mesmo depois de a professora explicar várias vezes um conteúdo você ainda não tenha entendido. Como você se sente?
2. Imagine que a professora resolva dar uma prova sem ter avisado. Como você se sente?
3. Imagine que seus colegas dêem risada de uma resposta errada que você deu na aula. Como você se sente?
4. Imagine que a professora dê um grande elogio para uma atividade difícil que você conseguiu fazer sozinho. Como você se sente?
5. Imagine que você leve “uma bronca” da professora por algo que não foi você que fez. Como você se sente?
6. Imagine que você tenha que responder uma pergunta que a professora fez sobre um conteúdo e você estava conversando durante a explicação. Como você se sente?
7. Imagine que a professora nem ligue para uma atividade que você se esforçou muito para fazer. Como você se sente?
8. Imagine que você esqueceu de fazer as atividades que eram para casa. Como você se sente?
9. Imagine que você perceba que está conseguindo fazer sozinho, atividades que não conseguia fazer. Como você se sente?
10. Imagine que você fosse escolhido para representar sua turma numa olimpíada de conteúdos. Como você se sentiria?

Fichas individuais em tamanho meia página.



Muito triste!



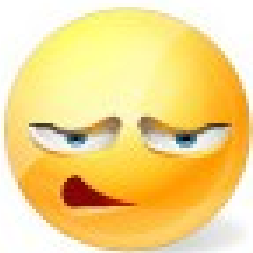
Muito feliz!



Todo orgulhoso!
Se sentindo o máximo!



Preocupado!
Ih...e agora!



Com muito ódio!
Morrendo de raiva!



Não se importa! Nem liga
para isso!



Morrendo de vergonha!

Imagine que você encontrasse esse gênio e tivesse a chance de pedir três mudanças em você, mas para isso teria que convencê-lo da importância dessas mudanças.

A primeira mudança teria que ser o seu nome. Qual você escolheria e porque?

A segunda e a terceira mudança seriam de sua escolha.

Lembre de explicar os motivos porque ele vai anotar e analisar seus pedidos!



1ª mudança: **seu nome**

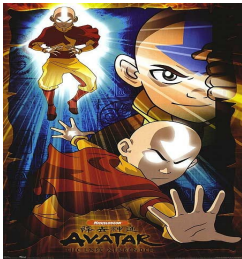
2ª mudança:

3ª mudança:

Quem você escolheria.....

1. Para estudar junto
2. Para dividir seu lanche
3. Para ajudar a resolver problemas de matemática
4. Para ser seu melhor amigo
5. Para brincar na hora do recreio
6. Para defender diante de uma injustiça cometida por alguém da escola
7. Para fazerem uma produção de texto
8. Para fazer algo escondido
9. Para contar suas dificuldades na escola
10. Para ajudar nas tarefas da escola

Fichas individuais em tamanho meia página.



Instrumento 8: LINHA DA VIDA ESCOLAR

Aluno:

Os alunos recebem uma tira de papel de 1 metro de comprimento por 30 centímetros de largura que deverão dividi-la conforme o número de anos que já freqüentaram a escola. Por meio de desenhos, recortes, escrita, fotografias que revelem momentos importantes que viveram dentro da escola, deverão construir uma Linha da Vida Escolar.



	No ano passado...	Agora...
... minha família.		
... minha escola.		
... meus amigos.		
... minha professora.		
... minha sala de aula.		

Escolha a mudança que foi mais importante e represente em forma de desenho os dois momentos:

Complete as frases com a primeira idéia que vier a sua cabeça.

1. Eu gosto de
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Eu aprendo
5. Lamento
6. Meu maior medo
7. Na escola
8. Não posso
9. Sofro
10. Fracassei
11. Sou um professor
12. Algumas vezes
13. Ensinar ganha sentido quando
14. Meus colegas
15. Minha preocupação principal
16. Desejo
17. Secretamente eu
18. Eu
19. Não esqueço da aula quando
20. Meu maior problema
21. O trabalho
22. Amo
23. Minha principal ambição
24. Ensinar
25. Eu prefiro
26. Meu principal problema
27. Acredito que as minhas melhores atitudes

⁴⁷ Adaptado do instrumento original elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989).

28. A felicidade
29. Sou uma pessoa
30. Perco a calma
31. Considero que posso
32. Diariamente me esforço
33. Sinto dificuldade
34. Meu maior desejo
35. O conhecimento que eu adquiro
36. Sempre quis
37. Quando crio algo novo
38. Minhas aspirações
39. Meus estudos
40. Minha vida futura
41. Farei o possível para conseguir
42. Durante as aulas eu gosto de
43. Com frequência reflito
44. Proponho-me
45. Dedico a maior parte do meu tempo
46. Sempre
47. Luto
48. Gosto quando o aluno
49. Com frequência sinto
50. O passado
51. Esforço-me
52. Me sinto impotente
53. As contradições
54. A superação
55. Minha opinião
56. Penso que os outros
57. A sala de aula
58. O lar
59. Incomodam-me

60. Ao me deitar
61. A escola
62. Os homens
63. Quando estudo
64. Lazer
65. Sinto
66. O saber tem “sabor” quando
67. Quando tenho dúvidas
68. No futuro
69. Necessito
70. Perguntar
71. Meu maior prazer
72. Detesto
73. Quando estou sozinha
74. As mulheres
75. Me deprimio
76. Os filhos
77. Ensino facilmente

Instrumento 11: ENTREVISTA COM PAIS/RESPONSÁVEIS (roteiro)
--

1. Relato da história do filho incluindo a experiência escolar.

2. Temas gerais (constituição da subjetividade)

- ✓ Gostos
- ✓ Preferência
- ✓ Interesses
- ✓ Dificuldades
- ✓ Capacidades
- ✓ Relações
- ✓ Auto-valorização
- ✓ Satisfações
- ✓ Frustrações
- ✓ Medos
- ✓ Expectativas de futuro

2. Como é a participação da família na aprendizagem do filho.
3. Facilidades e dificuldades que consideram que o filho tem na escola.
4. Impressões sobre as condições de trabalho oferecidas na escola que visam a superação das dificuldades de aprendizagem do(a) aluno(a).
5. Intervenção, evento, situações significativas, posturas, durante o período de 2008.
6. Alguma mudança percebidas pela família na condição escolar do filho.
7. Atribuições dessas mudanças.

1. Eu tenho saudades de...
2. O melhor presente que eu já ganhei foi...
3. Eu fico feliz quando...
4. Os melhores momentos da minha vida são quando...
5. Eu me relaciono bem com...
6. É difícil aprender quando..
7. Eu me interesso por...
8. Eu sei que sou capaz de...
9. Aula de Matemática..
10. Acho que mereço parabéns por...
11. Às vezes, é muito difícil...
12. Acho que o meu futuro....
13. Eu tenho muito medo de..
14. Penso que sou uma pessoa..
15. Estou bem pior...
16. Acho que os mais velhos...
17. Eu fico decepcionado quando...
18. Às vezes, gostaria de voar para...
19. Sonho com um mundo...
20. Meus melhores amigos..
21. Gostaria muito de dizer..

⁴⁸ Inspirado no instrumento original elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989). Os cartões foram utilizados em forma de jogo, com regras definidas com cada aluno.

22. Amo muito...
23. A ajuda dos outros..
24. Aula de Língua Portuguesa...
25. É fácil aprender quando...
26. Minha família...
27. Minha professora..
28. Estou bem melhor..

Fichas individuais em tamanho meia página.



Eu tenho saudades de...



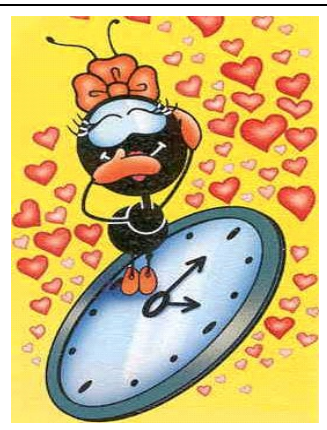
O melhor presente que eu já ganhei foi...



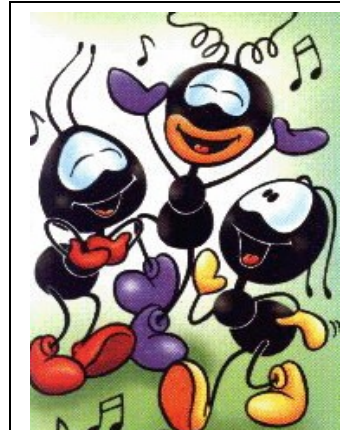
Eu fico muito feliz quando...



Eu fico decepcionado quando...



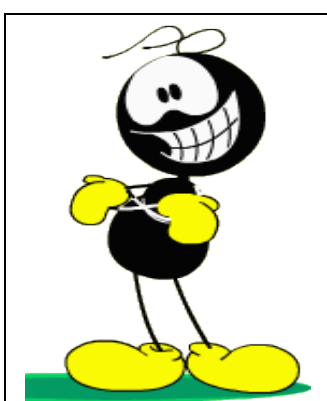
Os melhores momentos da minha vida são quando ...



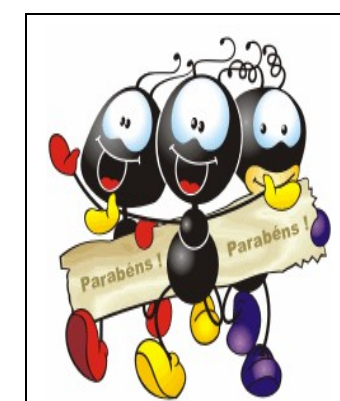
Eu me relaciono bem com...



Eu me interesso por...



Eu sei que sou capaz de...



Acho que mereço parabéns por...



As vezes, é muito difícil....



Acho que o meu futuro...



Eu tenho muito medo de...



Penso que eu sou uma pessoa...



Acho que os mais velhos...



As vezes, gostaria de voar para...



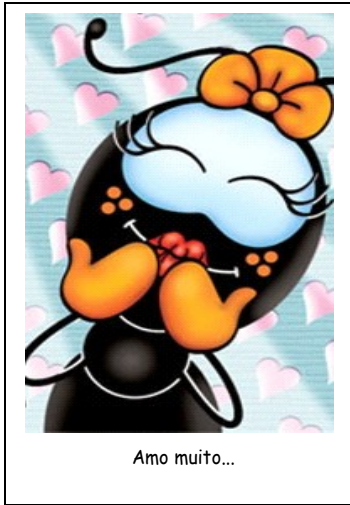
Sonho com um mundo...



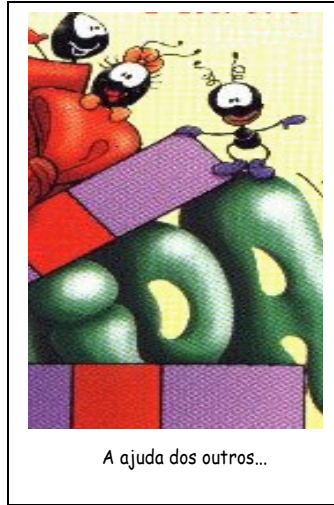
Meus melhores amigos...



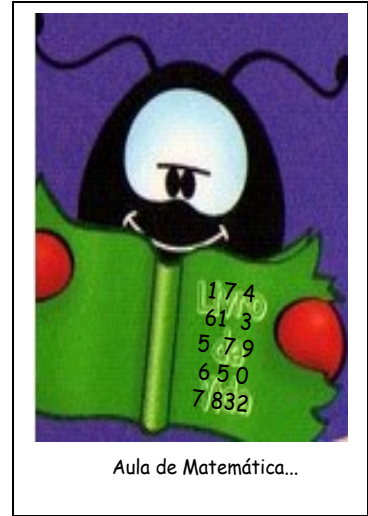
Gostaria muito de dizer que...



Amo muito...



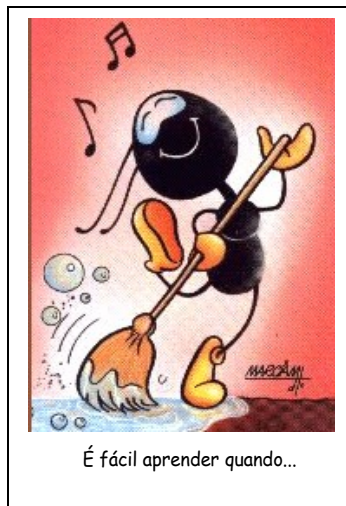
A ajuda dos outros...



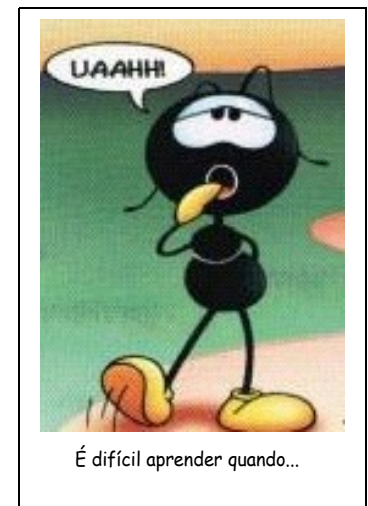
Aula de Matemática...



Aula de Língua Portuguesa...



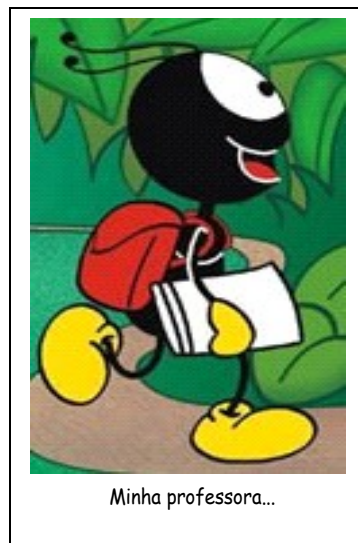
É fácil aprender quando...



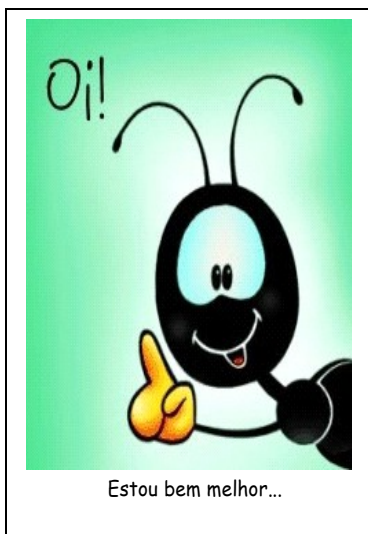
É difícil aprender quando...



Minha família...



Minha professora...



Estou bem melhor...

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você escolheria? Faça uma lista das principais características dos alunos que você gostaria de ter em sua sala de aula.

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você evitaria escolher? Faça uma lista das principais características dos alunos que você não gostaria de ter em sua sala de aula.

- a) Desde o ponto de vista profissional, quais são seus principais projetos.
Explique:

- b) Em seu trabalho como professora mencione: as três principais alegrias, as três principais frustrações.

ALEGRIAS:

FRUSTRAÇÕES:

- c) Se você pudesse mudar algo em seu trabalho profissional o que você mudaria?
Por que?

- d) Na situação hipotética em que você pudesse voltar atrás e escolher livremente a profissão, qual profissão você escolheria? Por que?

ANEXOS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



MEMORANDO

N.º 69/2008 – SUBEB

Brasília, 02 de abril de 2008.

PARA: Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro

Apresentamos a aluna Maristela Rossato, do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, que sob a orientação da professora Albertina Mitjans Martinez, irá realizar uma pesquisa intitulada de “Os elementos subjetivos envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem”.

A pesquisa tem por objetivo compreender os elementos subjetivos envolvidos na superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente as mudanças na configuração subjetiva do aluno.

Ressaltamos que a pesquisadora deverá apresentar o resultado da pesquisa a esta Subsecretaria de Educação Básica.

Atenciosamente,


Ana Carmina Pinto Dantas Santana
Subsecretária de Educação Básica



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E CRUZEIRO
NÚCLEO DE MONITORAMENTO PEDAGÓGICA



AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAMOS Maristela Rossato

ENDEREÇO: Cond. Villendas Bela Vista, P-14

TELEFONE: 3595-1191 81518173 RG: 5.534.507-4

PROCEDENTE DA FACULDADE: Faculdade de Educação - UNB

PARA REALIZAR:

() VISITA PESQUISA () ENTREVISTA () QUESTIONÁRIOS
QUE SERÁ REALIZADO NA INSTITUIÇÃO DE

ENSINO: ED 57211 COM OBJETIVO DE: Compreender os elementos
subjacentes envolvidos na superação das dificuldades de aprendiz.
Zozem.
NO PERÍODO DE 07/04/2008 A 20/12/2009.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Maristela Rossato comprometo-me a não fotografar, filmar ou oferecer alimentos aos alunos sem a devida autorização do responsável pela Instituição.

Ciente: Maristela Rossato

Brasília, 7 de abril de 2008.

GDF - SEE
GRE / PLANO PILOTO
CRUZEIRO 33053-X
Carimbo/Assinatura
DRE/PPC - NMP

ING. M. R.
INSTITUIÇÃO DE ENSINO