



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES

Curso de Psicologia

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Um caminho possível

BRASÍLIA

2012

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Um caminho possível

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) como pré-requisito à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Fernando Luíz González Rey, PhD.

BRASÍLIA

2012

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Um caminho possível

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, curso de Psicologia, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), como pré-requisito à obtenção do título de Bacharel em Psicologia, sob a orientação do professor doutor Fernando Luíz González Rey.

Aprovada pelos membros da banca examinadora em:

Brasília, _____/_____/_____, com menção (_____).

Banca examinadora:

Prof. Fernando Luíz González Rey, PhD – Orientador

Prof. _____, PhD – Membro

Prof. _____, PhD – Membro

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo qualitativo baseado na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, ambos de González Rey. O principal objetivo desse estudo foi explorar, analisar e discutir as influências dos aspectos subjetivos, de três sujeitos que apresentaram algum tipo de dificuldade na aquisição de conteúdos escolares, enfatizando a singularidade do sujeito que aprende a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Utilizou-se como instrumentos completamente de frases, dinâmica conversacional, jogo de sentimentos, entrevista semiestruturada e representações gráficas, a fim de encontrar núcleos de sentido subjetivos que poderiam configurar-se como facilitadores ou inibidores da aprendizagem. A discussão do trabalho foi realizada por meio de uma análise construtivo-interpretativo, o que possibilitou a compreensão da dificuldade de aprendizagem para cada sujeito. Sendo assim, foi possível compreender, que a produção subjetiva de cada participante está atrelada à história de vida, à cultura, valores sociais, bem como sua relação com o momento atual. Portanto, os sentidos subjetivos dos participantes não estavam limitados apenas à experiência vivida no contexto escolar, mas integravam sentidos subjetivos constituídos em outras esferas da vida dos participantes. Dessa forma, o trabalho vem apresentar a importância da singularidade do sujeito que aprende na sua relação com diversos espaços em que ele transita.

Palavras-chave: Subjetividade. Dificuldade de aprendizagem. Sentidos subjetivos. Epistemologia qualitativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Dificuldade de aprendizagem: um breve histórico	7
2.2 Novos olhares sobre a dificuldade de aprendizagem.....	11
2.3 Contribuições de uma abordagem histórico-cultural	17
2.4 Teoria da subjetividade	24
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	30
3.1 Cenário de pesquisa	33
3.1.1 <i>Caracterização dos participantes da pesquisa</i>	33
3.1.1.1 Características gerais dos participantes	33
3.2 Instrumentos	36
3.2.1 <i>Observação e dinâmica conversacional</i>	37
3.2.2 <i>Complemento de frases</i>	38
3.2.3 <i>Redação</i>	39
3.2.4 <i>Representação gráfica</i>	39
3.2.5 <i>“Jogo de sentimentos”</i>	39
3.2.6 <i>Entrevista semi-estruturada com os participantes</i>	40
3.2.7 <i>Processo, construção e análise de informação</i>	41
4 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE “A” – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS	72
APÊNDICE “B” – JOGO DE SENTIMENTO	73
APÊNDICE “C” – ATIVIDADE DE COMPLEMENTO DE FRASES	74
APÊNDICE “D” – ROTEIRO DE ENTREVISTA	75

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, vários questionamentos nos vêm à cabeça: o aluno que não consegue aprender, o professor que não consegue ensinar, o aluno tem uma família desestruturada e por isso não consegue aprender, ou a escola que é desestruturada e não oferece condições para que o aluno aprenda. Em fim, existe uma cultura de se procurar culpados para a dificuldade do aluno e pouco se questiona sobre questões mais amplas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem vem sendo constantemente relacionada à situação de fracasso escolar. Os alunos por não conseguirem atender as demandas propostas pela escola, muitas vezes vivenciam a dificuldade como uma situação de fracasso, o que gera sentimentos de incapacidade, frustração e perda do interesse pelas atividades escolares.

A constante busca por culpados acaba por dicotomizar os diferentes contextos em que o aluno transita, como se estes, de alguma forma, não estabelecessem nenhum tipo de relação na constituição dos sujeitos que aprendem. Para tanto, o presente trabalho compreende que as dificuldades de aprendizagem possuem uma relação de interação com os diversos contextos em que o sujeito transita, e suas relações com os demais membros da escola, não podendo se concentrar exclusivamente, na família, na escola ou individualmente no aluno.

Além disso, Cardinali (2006) enfatiza que embora muitos alunos não possuam nenhum problema de caráter orgânico, neurológico e apresentem uma boa estrutura cognitiva, mesmo assim, manifestam algum tipo de dificuldade em determinados conteúdos escolares. Nesse sentido, surge a necessidade de se compreender outros elementos, que em na maioria das vezes não estão tão evidentes, mas agem no sujeito, e não podem ser ignorados, muito menos desvalorizados, em função dos aspectos cognitivos.

A compreensão dos aspectos orgânicos como causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, trouxe consequências negativas no que se refere à patologização da dificuldade de aprendizagem, considerando-a como doença. Tal visão trouxe um impacto extremamente negativo para aqueles que indiscriminadamente receberam o diagnóstico de algum tipo de transtorno, como dislexia, TDAH, e até mesmo comportamentos considerados inadequados pela comunidade escolar. O foco da dificuldade de aprendizagem marcado pela doença traçou o caminho de muitos alunos, que sem encontrar outras possibilidades entraram para a lista de fracassados do sistema educacional.

Diante disso, o objetivo deste trabalho, é compreender o aluno e seus posicionamentos frente às suas dificuldades, partindo de uma perspectiva teórica que aborde os complexos processos subjetivos que atuam no processo de aprendizagem.

No capítulo I é apresentada a Fundamentação teórica da pesquisa, com o intuito de levantar considerações sobre o tema e sustentar posteriormente a discussão. A fundamentação teórica foi organizada em quatro tópicos respectivamente: Dificuldade de Aprendizagem: Um breve histórico, Novos Olhares sobre a dificuldade de aprendizagem, Contribuições de uma abordagem histórico-cultural e por fim, a Teoria da Subjetividade de González Rey.

O capítulo II é dedicado à Metodologia, destacando a importância da Epistemologia Qualitativa como método adequado para este tipo de pesquisa. São apontados os Participantes, Instrumentos Metodológicos, e o cenário da pesquisa.

Intitulado como Construção da Informação, o capítulo III, consiste na análise do material empírico a partir de uma proposta construtivo-interpretativa. Na sequência, é apresentada as Considerações Finais da pesquisa e por fim as Referências e os Anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Dificuldade de aprendizagem: um breve histórico

Historicamente, a dificuldade de aprendizagem estava mais voltada para crianças que apresentavam algum tipo de defasagem em todas ou em algumas matérias, ou a um comportamento considerado inadequado, sendo estes os critérios que orientavam a classificação de crianças com dificuldades de aprendizagem (BARTHOLOMEU, SISTO; RUEDA, 2006). De acordo com a história, o estudo científico do campo, vem de uma tradição norte americana e canadense, e pode ter tido seu início, por volta do ano de 1800, com observações conduzidas pelo médico Franz Gall, em pacientes com algum tipo de lesão cerebral(BARTHOLOMEU, SISTO; RUEDA, 2006). Tacca et al (2008) descrevem que em um primeiro momento de investigação sobre as dificuldades de aprendizagem, por volta de 1800 e 1963, as considerações teóricas estavam voltadas a uma concepção organicista da dificuldade de aprendizagem, atribuindo a ela uma causa estritamente biológica.

Contudo, foi em 1963, nos EUA, que um grupo de pais com filhos que, sem uma razão aparente, manifestavam dificuldades de aprendizagem, se reuniu e convidou profissionais de diferentes áreas (psicólogos, neurologistas, médicos) para buscar soluções para a problemática, e arrecadar fundos para a criação de serviços que pudessem tratar dessas crianças (BARTHOLOMEU, SISTO; RUEDA, 2006).

Ainda em 1963, o psicólogo Samuel Kirk, que investigava crianças com atraso mental e dificuldades na leitura, em uma conferência, introduziu o termo *Learnig disability* (traduzido seria equivalente a “incapacidades de aprendizagem”), para se direcionar a um grupo de crianças que tinham transtornos no desenvolvimento de habilidades de interação social, excluindo deste grupo aquelas que apresentavam déficits e deficiência mental.

No que tange os critérios utilizados para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, Cardinali (2006) aponta que ainda não existe um consenso sobre os aspectos a serem contemplados. Pacheco (2005) assinala a existência de uma grande divergência entre o que cada um entende como dificuldade de aprendizagem, isso se dá devido à quantidade de definições encontradas na literatura. De acordo com a mesma autora (2005, p. 47), a definição de dificuldades de aprendizagem envolve grupos heterogêneos de sintomas e que muitas vezes aparece vaga e subjetiva:

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

Foi na tentativa de se definir um conceito mais universal do termo que em 1988, a associação norte americana (NJCLD) elaborou uma definição, a qual se tornou referência para o estudo da área.

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si mesmas, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências (GARCÍA-SÁNCHEZ, 1990, p. 35).

A definição apresentada considera as dificuldades de aprendizagem como sendo um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, sendo um fenômeno que pode ocorrer ao longo do ciclo da vida. Entretanto, Tacca et al (2008) enfatizam que o conceito mesmo na tentativa de

se delimitar o termo, apresenta alguns aspectos passíveis de discussão, dentre eles evidencia-se o caráter de responsabilização individual (transtorno intrínseco) e a concepção biológica da aprendizagem (disfunção do sistema nervoso central).

Sendo assim, é possível perceber uma predominância de se conceber a dificuldade de aprendizagem a partir de um viés meramente biológico, o que acaba por reduzir a compreensão deste fenômeno, deixando de lado aspectos importantes que fazem parte da constituição do processo de ensino e aprendizagem.

Em sua pesquisa, **Cardinalli (2006)**, enfatiza a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para a avaliação psicológica. Para tanto, a autora chama a atenção para os resultados dessas avaliações, que apontam que a maioria das crianças encontra-se dentro da média esperada, não existindo comprometimento de ordem cognitiva, sendo que muitas delas apresentavam bom potencial cognitivo, níveis de atenção e concentração adequados e que a dificuldade para aprender poderia estar relacionada a fatores externos à criança. Com isso, destaca-se a necessidade de se buscar outros elementos ligados à dificuldade de aprendizagem que não estejam meramente condicionados a uma explicação de cunho biológico.

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

De acordo com o levantamento histórico feito pela autora, os ideais da teoria escolanovista reconheciam as especificidades psicológicas das crianças, sendo que tal reconhecimento ressurgiu no Brasil, num contexto de adoção da teoria da teoria piagetiana como referencial teórico que orientava tanto as reflexões quanto as práticas de natureza da aprendizagem escolar. Para Patto, os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem, na medida em que se atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés contrariá-lo. Segundo a autora, os programas e métodos educacionais eram determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades. Entretanto, é interessante apontar que o termo indivíduo era empregado como um sinônimo de “natureza humana”, sendo que a observação deste indivíduo era representativa de todos os indivíduos em geral, e não como distinto dos outros indivíduos.

Patto (2003, p. 32), através de sua obra, trás em sua pesquisa a conscientização da importância de romper com concepções tradicionalmente instituídas, dessa forma a autora aponta questões relevantes a cerca da patologização das dificuldades de aprendizagem.

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

É nesse sentido, que a autora faz uma denúncia das consequências da patologização biopsíquica das dificuldades de aprendizagem, e de como essas concepções tiveram como propósito responsabilizar o aluno por suas dificuldades, sendo que estas não estão dissociadas a políticas educacionais que insistem em não vê-los como sujeitos. A patologização do fracasso escolar produz facilmente a medicalização das dificuldades de escolarização dos alunos. Tal procedimento desconsidera toda e qualquer relação entre a organização social da escola, bem

como os aspectos subjetivos dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Pelo que foi apresentado, percebe-se que o termo dificuldade de aprendizagem é usado para se referir ao motivo que determinados alunos não aprendem, que por sua vez, não se explica exatamente o porquê que eles não aprendem certos tipos de conteúdos. Cardinali (2006) enfatiza que muitas vezes a dificuldade não está no estudante ou numa falha de seu sistema cognitivo para receber um tipo de informação, mas sim no despreparo do sistema de ensino em lidar com as diferenças e particularidades, em compreender o indivíduo de maneira mais ampla e na insistência em tratar a aprendizagem como uma mera transmissão de conteúdos.

Compreende-se que a aprendizagem humana depende das funções cognitivas, mas que também depende de uma dimensão social e afetiva, em que os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos e sociais estabelecem uma relação complexa de reciprocidade e de interdependência sendo impossível de separá-los. Dessa forma, não se pode limitar a investigação das dificuldades de aprendizagem apenas por meio de aspectos cognitivo-intelectuais, é importante considerar outras dimensões envolvidas neste processo como os fenômenos subjetivos, relacionais e sociais em sua interdependência, pois todos estes atuam no indivíduo, não sendo possível dissociá-los.

2.2 Novos olhares sobre a dificuldade de aprendizagem

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

Contudo, a busca por entendimentos diferenciados possibilitou o encontro com outras concepções sobre o desenvolvimento humano e conseqüentemente a aprendizagem. É nesse caminho que González Rey (2008) questiona a ênfase nos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, a qual era entendida mais como o resultado de capacidades intelectuais e dos processos de operação como sistemas de informação, o que limitou a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que fazem parte do processo de aprender. O autor aponta a importância da dimensão subjetiva envolvida com a dimensão singular do sujeito que aprende como também para uma análise mais profunda dos processos sociais presentes na instituição escolar, compreendendo a sala de aula como um aspecto dialógico. Campolina e Martínez (2011), compreendem a educação escolar como uma prática sociocultural instituída, para as autoras, ela constitui um sistema cultural com características próprias, que funciona como espaço cultural voltado para a transmissão de conhecimento e de experiências, um sistema de atividade no qual as trocas são mediadas por valores sociais, crenças e signos próprios, que estabelecem relações com valores sociais mais amplos.

Diante disso, é necessário analisar o papel da escolarização na formação sociocultural e psicológica dos indivíduos. Sendo assim, o homem pode ser compreendido a partir de sua condição social e psicológica. Conforme Campolina e Martínez (2011), a cultura transmitida permite que os indivíduos percebam as relações sociais da qual fazem parte e se apropriem dos significados passados por ela, constituindo-se como sujeitos socioculturais. É nessa linha de pensamento que as autoras colocam que a educação tem um caráter de formação social dos indivíduos e desempenha a função de transmitir a cultura de gerações em gerações.

Vivemos em uma sociedade que atribui um grande valor ao rendimento acadêmico, e aqueles que não correspondem às expectativas colocadas pela sociedade e pela escola acabam muitas vezes por serem discriminados e rotulados por não darem conta de aprender ou até mesmo por não quererem aprender. Tunes e Bartholo (2006) colocam que a escola cria um modelo de aluno por meio de um currículo padronizado linearmente organizado, que conseqüentemente acaba por favorecer o surgimento de ideias relacionadas a patologias do desenvolvimento intelectual, afirmando o caráter natural de estrutura do desenvolvimento. Diante

disso, a escola define aqueles que são aptos e identifica quem não é, e assim surgem os rótulos de dificuldades de aprendizagem.

Todavia, nem todos os alunos cumprem o *script*. A programação do professor não garante a programação dos alunos. Sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado. Então começamos a dedicar-nos ao entendimento do porquê muitos alunos resistem ao programa, saem da escola antes do previsto, repetem o ano escolar, enfim, não aprendem[...]Eis as condições para se inventar uma explicação: aqueles que estão fora do *script* portam dificuldades de aprendizagem. O que, em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é reificado e tratado como anormalidade. (TUNES, 2001, p. 10)

É nesse sentido, que Araújo e Neves (2006), colocam que tradicionalmente, tanto em termos das práticas desenvolvidas, como também, dos pressupostos teóricos, as dificuldades de aprendizagem têm sido tratadas como fenômenos individuais, que são determinados por aspectos físicos e biológicos, sem estabelecer nenhuma relação com questões de caráter socioculturais. As autoras entendem que ao se tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não podemos lidar apenas com comportamentos emergentes e possíveis fórmulas de solução. Para as autoras, as dificuldades de aprendizagem devem ser estudadas a partir dos seus inúmeros fatores (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.), sendo que esta só pode fazer sentido quando integrada ao processo histórico de cada sujeito e as variadas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele está inserido.

O caráter social da aprendizagem escolar se expressa de múltiplas formas. Uma delas, por exemplo, tem relação com a natureza de conteúdos e habilidades que devem ser aprendidos. Esses conteúdos (expressos em conceitos e sistemas de conceitos) e habilidades (procedimentos de ação em relação aos conteúdos) têm sido socialmente constituídos e representam produtos culturais diversos, cuja própria natureza participa na orientação das ações do aprendiz, contribuindo para a sua diversidade (TACCA et al, 2008).

Entretanto, parece-nos que a escola enquanto instituição pouco tem contribuído para o desenvolvimento da diversidade em seus alunos. Ariès (1978) aponta que a escola enquanto organização social teve o seu início na Idade Média com pessoas se reunindo com o objetivo de aprender algumas habilidades. Com o passar do tempo, surge a necessidade de formalização, juntamente com o ideal de democratização do conhecimento, sendo este relacionado com a idéia de ascensão social. Diante disso, a escola surge como um espaço privilegiado, o que por sua vez, contribuiu para o aumento da demanda pela escola, fazendo-se necessário providenciar mecanismos para atender a todos os interessados por tal possibilidade de ascensão. Com a incumbência de promover a socialização do conhecimento, optou-se por uma seleção e organização de conteúdos a serem transmitidos a todos em um formato único. É assim que fica estabelecida na escola, a ideia de que todos são iguais, e por isso devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma (GONZÁLEZ REY apud TACCA et al, 2008).

A escola é considerada uma instituição gerada pelas necessidades produzidas por sociedades, que demandavam necessidades específicas de seus membros (Antunes, 2008). A escola ao longo de sua história adotou formas diversificadas em função das demandas que deveria atender (Antunes, 2008). Antunes (2008) aponta a relevância de se compreender a realidade escolar e suas contradições, levando em consideração a escola como uma instância que se coloca hoje, como condição fundamental para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos. Sendo assim, o autor entende a educação como uma prática social humanizadora. Desse modo, partindo de uma perspectiva histórica percebe-se a relevância de se pensar a escola enquanto um espaço institucional que privilegie as estratégias na formação das novas gerações, pois o ser humano não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-cultural e social, pela internalização desse mundo em si mesmo, apropriando-se de crenças e valores que orientam uma prática social. Neste emaranhado encontra-se a educação como um elemento constitutivo do ser humano.

Todavia, de acordo com Tunes e Peracci (apud GALVÃO; SANTOS, 2008), atualmente, a escola enquanto instituição formalizada e autorizada ensina habilidades engessadas em currículos seriados, com frequência obrigatória. Para a autora, a escola não proporciona um ambiente de autonomia e criação, pois existe um padrão para o que deve ser ensinado e conseqüentemente aprendido. Além disso, de acordo com Canário (2005, p. 41), a organização escolar baseada na classe possibilita ao professor ensinar muitos alunos como se fosse um entretanto, o que historicamente tornou possível a escolarização em grande escala, mas ao mesmo tempo, está origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos.

[...] a homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, manifesta um princípio mais geral da homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes, e que representa uma marca distintiva da escola. Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica sobre a sua evolução nos últimos séculos permitem pôr em evidência, como faz Perrenoud (2002), por um lado, o modo uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar e, por outro lado, verificar como o núcleo dessa organização (a tecnologia da classe) tende a instituir-se como algo que não é cabível mudar. As diferenças ou “nuances” organizacionais, entre diferentes níveis de ensino, diferentes períodos ou diferentes regiões não permitem ocultar a universalidade de uma solução organizacional, claramente aparentada com o modo taylorista de organizar a produção industrial.

Tacca et al (2008) colocam que o conhecimento escolar, nos dias de hoje, caracteriza-se pela a transmissão de um conhecimento reduzido, simplificado e orientado pelos conhecimentos científicos. González Rey (apud TACCA et al, 2008), enfatizam que tal formato apoia-se na criação de unidades específicas com o objetivo de facilitar a transmissão de um conhecimento já pronto. Conseqüentemente, a escola se tornou uma mera reprodutora dos conhecimentos já produzidos, afastando-se da possibilidade de se tornar produtora de conhecimento (GONZÁLEZ REY apud TACCA et al, 2008).

Diante disso, a aprendizagem escolar tem como foco a reprodução daquilo que é dado ao aluno, tornando-se mera reprodução de conhecimentos desconsiderando aspectos como imaginação, criação que também fazem parte do processo de aprendizagem. É nesse sentido, que González Rey (2008) salienta que a aprendizagem escolar está mais voltada para a transmissão de conhecimentos

verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos expostos. Para o autor, estes conteúdos transmitidos apresentam um mundo já dado, feito, e não um mundo em construção, em processo. Tal lógica de ensino acaba por desmotivar interesse e a curiosidade dos alunos, neste sentido, González Rey afirma que: “Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado por ele” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 31). É nesta lógica que, para a escola, a utilização das habilidades mais mecânicas é o que permitirá ao aluno ser bem sucedido ou não. Diante disso, que Araújo e Neves (2006, p. 165) tecem considerações relevantes sobre o tema:

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

As autoras consideram que a manifestação da diversidade humana, é expressa a partir das diferenças de ritmos, estilos, padrões para aprender dentre outros. Entretanto, a diferença na aprendizagem tem sido compreendida como deficiência ou desajustamento, por estar relacionada a uma expectativa idealizada de padrões homogêneos e regulares de desempenho escolar.

Considera-se então, que os indivíduos não se comportam de maneira hegemônica, eles se constituem na diversidade de seus processos psicológicos, que envolvem também aspectos de caráter cognitivo, e emocionais bem como o cenário que oferece condições para diferentes formas de aprendizagem. Para Tacca (2008), a escola sofre o desafio de transitar entre a igualdade e a diferença. Segundo os autores, ao se pensar a democratização do saber, foi estabelecido um padrão para pessoas padronizadas, tal formato, só poderia levar ao sucesso de poucos, isso quer dizer para aqueles em que o padrão melhor se adapta. González & Tacca enfatizam que a escola comete alguns equívocos, dentre eles estão: fragmentar o conhecimento, padronizar o conhecimento, padronizar as pessoas, considerar a

aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção e por fim, evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito.

Entendendo a aprendizagem a partir de sua diversidade, não poderíamos então concebê-la a partir de uma premissa de que haveria uma única forma padronizada e universal de aprendizagem. Diante disso, não caberia explicar a partir de um princípio único e universal, mas sim compreender o fenômeno a partir de sua diversidade (TACCA et al, 2008). Dessa forma, Caberia então dizer, que os alunos que recebem o rótulo de “portadores de dificuldades de aprendizagem”, apresentam outra forma de aprender, que foge das formas tradicionais ou aguardadas pela comunidade escolar. Contraditório ou não, não seria isso o esperado diante da diversidade humana? Nesse sentido, frente às diversas formas de aprender, caberia então falar de dificuldade de aprendizagem?

2.3 Contribuições de uma abordagem histórico-cultural

Vygotsky marcado pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, via no materialismo histórico dialético de Marx e Engels uma fonte significativa para as suas elaborações teóricas. Foi neste contexto que o autor desenvolve suas ideias de uma abordagem histórica cultural do psiquismo humano. Para o autor, uma psicologia marxista poderia abordar de forma historicizadora o psiquismo humano. Nesse sentido, não se trata de mais uma forma de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser compreendido se não for contemplado enquanto objeto histórico (Duarte, 1996).

A perspectiva histórico-cultural introduzida por Vygotsky assume o entendimento de que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais, históricas e culturais, sendo que a aprendizagem aparece como um dos eixos dessas relações, admitindo ser esta que impulsiona o desenvolvimento (TACCA et al, 2008). Dessa forma, nesta abordagem, o sujeito é considerado um ser social, constituído por relações culturais e históricas estabelecidas numa relação dialética entre o biológico e o social. Esta relação do sujeito com o mundo se dá através da mediação de outro sujeito, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas

especificamente humanas. Nesta perspectiva é dado um novo olhar à aprendizagem, que passa a integrar um processo constitutivo, dialético, de imersão na cultura com emergência da individualidade singular de quem aprende no contexto da prática social (TACCA et al, 2008). Sendo assim, o desenvolvimento deixa de ser visto como um fenômeno puramente biológico, sendo considerado com algo histórico e dialético, associados às condições objetivas da organização social, possibilitando saltos de caráter qualitativos, não se sucedendo numa ordem fixa e universal. Diante disso, Pereira e Tacca apontam que para Vygotsky, o desenvolvimento não se dá num movimento em forma de círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

Em seus estudos sobre a defectologia, termo utilizado para o estudo científico de crianças com vários tipos de defeitos mentais ou físicos, Vygotsky apresenta em sua lei geral do desenvolvimento, noção qualitativa do mesmo, criticando uma visão meramente quantitativa do desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento ocorre do coletivo para o individual, sendo que o aspecto orgânico aparece como um elemento secundário, pois se transforma com a cultura.

Em sua obra, Vygotsky (apud TACCA et al, 2008) aponta que a criança cujo o desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é em si uma criança menos desenvolvida, mas sim uma criança que se desenvolve por um outro modo, sendo qualitativamente diferente. Desta forma, a partir de uma perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, a dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como uma forma diferente de aprender e não como uma incapacidade ou dificuldade do sujeito.

Tacca et al (2008) apontam que Vygotsky ao falar do desenvolvimento cultural do homem, em Fundamentos de Defectologia, estabelece uma relação clara entre desenvolvimento e aprendizagem, pois afirma as diversas formas de desenvolvimento, admitindo como premissa a diversidade na aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem humana caracteriza-se por ser um fenômeno cultural, que permite variadas formas de manifestações.

A defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo, e deve dominá-lo. Os processos do desenvolvimento infantil – que ela estuda – apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar essa peculiaridade e as explicá-la, estabelecer os seus ciclos e metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Existem, também, problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento (VYGOTSKY apud TACCA et al, 2008, p. 14).

Vygotsky preocupado com o estudo das funções psicológicas superiores aponta que as leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da anormal são as mesmas, assim como cada sujeito se diferencia do conjunto. Para ele, o objetivo da psicologia comparativa consiste em encontrar essas leis comuns que caracterizam o desenvolvimento normal e anormal e que abrangem todo o desenvolvimento infantil. A origem social das funções psicológicas superiores, faz com que atribuamos o desenvolvimento da criança atípica atrelada a um meio social, coletivo, tendo origens sociais, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Portanto, é formado durante o processo histórico do indivíduo, não estando atrelado exclusivamente à evolução biológica, seu desenvolvimento histórico como ser social, somente no processo da vida social coletiva vai ser possível o desenvolvimento de todas as funções superiores da atividade intelectual do homem.

A linguagem desde o momento inicial até o final é um ciclo subordinado a lei fundamental da psicologia sobre o que falamos antes, demonstrando como através de toda uma série de transações, o desenvolvimento da criança se abre a partir da linguagem exterior à interior, como a forma fundamental de conduta coletiva, de colaboração social com os outros, se converte em forma interior de atividade psicológica da própria personalidade (VYGOTSKY apud TACCA et al, 2008, p. 14).

Tacca et al (2008) refletem sobre a complexidade dos aspectos constitutivos da aprendizagem escolar, enfatizando para o caráter social e individual da aprendizagem. As autoras trazem contribuições de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, para o entendimento da dimensão social da aprendizagem. Segundo elas, o reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana, em especial, o papel que o outro ocupa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ilustra a compreensão da aprendizagem escolar como um processo de natureza social.

Ainda na idéia de uma natureza social da aprendizagem, é que as autoras chamam a atenção para dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as mesmas, na aprendizagem, são assumidos “papéis sociais” que são fortemente influenciados pelas representações sociais dominantes sobre o aprender e as exigências impostas na relação pedagógica. Dessa forma, as autoras mostram a importância para a posição em que o aluno ocupa, assim como também o papel do outro nesse processo.

Para tanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky delinea a ideia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos são de caráter social. Segundo o autor, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual, que seria o que hoje já está amadurecido, e em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, que estaria relacionado a aquelas funções, que ainda não estão amadurecidas, mas que poderão passar para o nível de desenvolvimento atual. Conclui-se que para Vygotsky (2003), os processos de desenvolvimento e aprendizagem assumem uma forma dinâmica.

Essa ideia consiste no seguinte: o desenvolvimento da criança é um processo ininterrupto de mudança. Pergunta-se se ele pode ser definido apenas pelo nível presente, ou seja, pelo nível do que a criança pode fazer no momento atual, e do que pode a criança saber? Isso significa admitir que o desenvolvimento acontece sem qualquer preparação; significaria considerar que o desenvolvimento começa apenas quando se torna visível. Na realidade, é claro que a preparação existe sempre, que o desenvolvimento da criança e os seus processos têm um período embrionário específico. Da mesma forma que o nascimento da criança não começa no momento em que ela nasce, mas a partir da concepção, assim, na verdade, o seu nível de desenvolvimento também é preparado. Falando de forma mais concreta: determinar o desenvolvimento infantil pelo nível do que já amadureceu até o dia de hoje significa recusar-se a entendê-lo.

Outro aspecto fundamental para a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal está relacionado ao fator da instrução. Na visão do autor, passou-se a afirmar que a própria instrução é um fator poderoso, ou seja, uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil.

Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento e a instrução deve se ajustar à zona de desenvolvimento de cada sujeito, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar e depois passarão para o nível de desenvolvimento atual (VYGOTSKY, 2003).

Para o autor, o processo de desenvolvimento da criança não ocorre de forma independente dos processos de instrução.

É nessa ideia, que o outro, por meio de suas ações representa um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. As tarefas que são exigidas aos alunos, as influenciam da relação professor-aluno, a emocionalidade que caracteriza o espaço relacional e as expectativas geradas na relação pedagógica, evidencia o caráter social da aprendizagem escolar.

No que tange as relações professor-aluno autores como Bohoslavsky (1997), McDermontt (1977) e Tacca (2008) trazem considerações relevantes para se pensar estas relações. Bohoslavsky salienta para a desconstrução de um ensino baseado a partir de uma relação verticalizada entre professor e aluno. De acordo com o autor, tal vínculo deveria ser substituído por uma relação de cooperação. O motor da aprendizagem deveria ser tomado em seu sentido etimológico com um “estar-entre”, colocando o conhecimento não atrás do processo educativo, mas sim no centro, em que o objeto a ser aprendido estaria entre os que ensinam e os que aprendem. (BOHOSLAVSKY, 1997).

McDermontt (1997) enfatiza a relevância de se compreender de que forma o relacionamento entre professores e alunos é capaz de afetar o desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem. O autor examina a forma como a interação na sala de aula pode favorecer ou atrasar o aprendizado. McDermontt (1997) sugere que o estudo das salas de aula, permitirá uma análise mais cuidadosa do aprendizado, na maneira em que professores e alunos percebem-se uns aos outros. Diante disso, observa-se a relevância que o autor dá para a questão das relações sociais entre professor e aluno no desenvolvimento de ambientes que favoreçam uma aprendizagem mais significativa em sala de aula.

Com isso, vê-se a importância de se considerar a dimensão relacional do processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno estão intensamente envolvidos influenciando um ao outro de forma recíproca. Araújo e Neves (2006, p. 164) enfatizam a impossibilidade de se buscar o entendimento do não aprender olhando somente para aquilo que o aprendiz não tem.

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

Tacca (2008) em sua discussão traz como foco de análise a questão das estratégias pedagógicas e seus desdobramentos nas relações professor-aluno. A autora realça a importância de superar a ideia de estratégia pedagógica apenas como uma técnica de transmissão de conhecimento. A autora conceitualiza estratégia pedagógica como recurso relacional que orienta o professor na criação de canais dialógicos, tentando compreender as emoções do aluno e reconhecendo a interligação entre a unidade cognição-afeto. Nesse sentido, a estratégia pedagógica passa a ser uma condição necessária para a aprendizagem, tendo como foco o sujeito que aprende e não o conteúdo a ser aprendido.

Outro aspecto pouco abordado, mas não menos importante na questão dos processos de ensino e aprendizagem, está relacionado ao tema da criatividade. Vygotsky (2009, p. 14), em relação à imaginação e criação na infância, considera que a atividade de criação não é uma atividade reprodutiva que reproduz impressões anteriores da experiência humana, ele considera que a criação se constitui em uma atividade combinatória ou criadora.

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

É nesta ideia que Prestes (2010) aponta que para Vygotsky, a imaginação humana, é a base de toda a atividade criadora, estando presente em todos os campos da vida cultural, tornando possível as diversas expressões de criação como, artística, científica e técnica. Portanto, Para Prestes, tudo que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo a cultura, é produto da imaginação e criação humana.

Mas o que isso tem haver com aprendizagem? Pode se dizer, que a imaginação enquanto atividade criadora que perpassa os diversos campos da vida cultural estabelece relações nos processos de ensino e aprendizagem. Smolka (2009) assinala que a possibilidade de criação ancora-se na experiência, sendo que qualquer experiência humana tem sua riqueza e possibilidades. Para a autora, no que tange às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como proporcionar, o acesso dos alunos ao conhecimento produzido e a sua participação na produção deste conhecimento. É nesta ideia que Vygotsky (2009, p. 23) tece considerações importantes:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Vygotsky considera que a imaginação assume uma função importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Para ele, a imaginação é um meio de ampliação da experiência de um indivíduo, pois segundo o autor, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele será capaz de imaginar o que não viu, o que não vivenciou. O autor enfatiza que a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas podem aventurar-se para além deles. Assim, para Vygotsky (2009, p. 23), a imaginação configura-se uma condição necessária para quase toda atividade mental humana.

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história [...] em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência.

Entretanto, a escola da forma em que hoje está organizada, não favorece condições para que seus alunos desenvolvam habilidades que favoreçam o uso de um pensamento criativo, reflexivo, ou seja, que utilizem a imaginação como um elemento importante passível de contribuir para os processos de aprendizagem de cada aluno, a imaginação e criatividade dos alunos quando não é desqualificada, fica sempre em segundo plano, como algo que não merece tanta atenção, algo que é menos importante. O que acontece é: a memorização, a reprodução de um determinado conteúdo em detrimento da criação e reflexão do aluno diante de um assunto específico. A escola se constitui como um espaço de reprodução de conteúdos, e não como um espaço social de reflexão, em que os alunos possam ocupar uma dimensão ativa em seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano fornece ao estudo das dificuldades de aprendizagem, pressupostos e fundamentos para orientar um olhar sustentado em uma visão ativa acerca desse desenvolvimento e conseqüentemente da aprendizagem, considerando a importância do papel do outro bem como do sujeito em desenvolvimento, aquele que aprende.

2.4 Teoria da subjetividade

No desenvolvimento atual de uma teoria dentro de uma perspectiva histórico-cultural, é que González Rey (1997; 2002; 2003) vem trabalhando a partir de uma concepção mais ampla de sujeito e de sua relação com os diversos espaços constitutivos da sua personalidade e subjetividade.

González Rey coloca que integrar a subjetividade como um aspecto importante do sujeito que aprende é de fundamental importância para uma compreensão mais ampla dos processos de ensino/ aprendizagem. É com o intuito de refletir sobre a constituição dos aspectos emocionais/ afetivos, que este trabalho encontra respaldo na Teoria da Subjetividade de González Rey (1997; 2002; 2003). Para o autor, a aprendizagem é compreendida como um processo da subjetividade na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social. Além disso, a teoria de González Rey apresenta categorias que ajudam que nos ajuda a

pensar o sujeito em sua singularidade nas diversas experiências e nos diferentes espaços da vida social.

González Rey (apud Tacca et al, 2008) enfatizam a importância de entender a aprendizagem escolar a partir de uma perspectiva marcada pela subjetividade do aluno, o que não tem sido um aspecto muito presente no espaço de convivência de professores e alunos, sendo esta relação fundamental para os processos de aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, a compreensão da dimensão subjetiva e singular de cada aluno, possivelmente livraria estes de rótulos oriundos da desconsideração das diversas possibilidades de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento.

González Rey (2003; 2005; 2006) em seus estudos da subjetividade humana desenvolve uma série de categorias fundamentais que nos auxiliam na compreensão da aprendizagem, a partir de uma perspectiva da subjetividade. Dentre elas, estão as categorias de configuração subjetiva, subjetividade social e individual e produção de sentidos subjetivos. Nesse sentido, a subjetividade é definida por aquele autor (2003, p. 108) como:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

Mitjàns (2005) destaca duas questões nessa categoria. A primeira é a tentativa de compreender o psicológico humano não pela sua separação, e conseqüentemente pela sua redução a formas de expressão e a processos simples, e sim pela complexidade dos processos de sentido e significação, pelo seu caráter multidimensional, recursivo e contraditório. A segunda questão está relacionada na forma como a categoria da subjetividade articula as noções de social e individual. Diante disso, a subjetividade é simultaneamente social e individual, o que permite visualizar a articulação destes dois conceitos no psiquismo humano. Nesta teoria, a subjetividade é encarada ao mesmo tempo, como significados e sentidos, que são caracterizados nos diferentes espaços sociais que os indivíduos se constituem.

A teoria de González Rey, dentro de uma perspectiva Histórico-Cultural, contribui para a superação das dicotomias social-individual, interno-externo, ampliando a noção de psique humana. Cardinalli (2005) coloca que dentro desta perspectiva é possível entender sociedade e indivíduo como uma unidade dialética e processual. Sendo assim, diante da compreensão de González Rey (2003), considerar a subjetividade nessa perspectiva, possibilita pensar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que social e individual se transformam mutuamente.

Ao introduzir a categoria de subjetividade social tinha a intenção de romper com a idéia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de ambos os momentos de sua produção reconhecamos a sua gênese histórico-social, mas a forma em que a experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

González Rey (1997) define a relação entre subjetividade social e individual de uma forma complexa e contraditória, por meio da qual o comportamento do indivíduo se expressa com diversas contradições entre suas necessidades individuais e sociais, nas quais deve atribuir sentido para manter seu desenvolvimento pessoal no meio de sua expressão social e o individual, não existindo uma relação linear e homogênea.

Diante disso, podemos refletir sobre a maneira com que o aluno se expressa no espaço escolar, levando em consideração os aspectos emocionais procedentes de outras experiências sociais. Nesse sentido, Cardinalli (2005) expressa que não é possível ignorar que a sala de aula é um lugar onde sentidos e significados são gerados, não podendo separar das histórias dos alunos, bem como dos contextos dos quais eles atuam.

Outra definição relevante dentro da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, p. 127) é a categoria de sentido subjetivo, que é definida por ele da seguinte forma:

Unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro. O sentido subjetivo representa uma definição ontológica diferente para a compreensão da psique como produção cultural.

Percebe-se que o sentido subjetivo, pode ser entendido como uma combinação complexa de emoções e processos simbólicos em diferentes momentos e esferas processuais da vida do indivíduo (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2008). De acordo com o autor, o sentido subjetivo flui na subjetividade de forma distinta, em uma ação constante e recursiva. O sentido subjetivo para o autor caracteriza-se por uma produção sistêmica subjetiva, não podendo ser entendida como uma ação direta social.

É dentro de uma perspectiva histórico-cultural que González Rey, compreende a aprendizagem como um processo da subjetividade na sua simultânea condição de subjetividade individual e social, enfatizando-se a importância da categoria de sentido, para uma compreensão mais abrangente da aprendizagem.

Deste modo, González Rey (2003, p. 81) afirma:

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

Portanto, para o autor, a não produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem de caráter formal, descritiva, reprodutiva, focada na memorização de conteúdos, que não implica o sujeito que aprende. Dentro desta perspectiva, as dificuldades de aprendizagem passam a ser vistas não mais como resultados de problemas intelectuais de caráter orgânico, mas sim como uma expressão de processos subjetivos do sujeito.

É nesta perspectiva, que González Rey (apud TACCA et al, 2008) compreendem a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivo-intelectuais, que irá agregar um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos. Diante disso, cada elemento se torna condição do outro, e não causa. Para os autores, a aprendizagem, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito, que ganham significados e sentidos no decorrer de todas as suas experiências de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem, como já visto, é um processo multidimensional e, mais ainda, complexo. Isso quer dizer que as dimensões desse processo não estão simplesmente relacionadas entre si, mas formam novas sínteses, novas formas de organização que representam processos qualitativamente novos, não explicáveis pela soma mecânica das dimensões. Assim, por exemplo, o cognitivo e o afetivo não são processos diferentes que se adicionam, como muitas vezes se considera o senso comum. A integração do cognitivo e do afetivo conduz um novo tipo de unidade psicológica: o sentido (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 35).

Tacca et al (2008) apontam para a relevância de se considerar a aprendizagem escolar como uma função do sujeito, desempenhada a partir de suas configurações subjetivas e das características da situação social em que está inserido, isso mostra a diversidade e a complexidade da aprendizagem escolar.

Para tanto, de acordo com Mitjàns (2007) em muitas ocasiões, a queixa da dificuldade de aprendizagem é tida como uma verdade, ou seja, ela é naturalizada, deixando de lado sua articulação com as especificidades qualitativas do espaço escolar e conseqüentemente da relação pedagógica, nos quais aprece totalmente desarticulada com a história e contextos da vida dos alunos. Fatalmente, a dificuldade de aprendizagem vai se colocar no aluno, e suas explicações serão de forma indireta a partir do rótulo imposto: déficit de atenção, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, dislexia e até mesmo distúrbios do comportamento. Entretanto, para a autora, se entendermos a aprendizagem escolar como uma função que o sujeito exerce no espaço da sala de aula a partir de relações que nele se estabelecem e das configurações de sentido produzidas nesse espaço, onde estarão presentes as configurações de sentido constituídas na história de vida de cada aluno, o olhar diante da dificuldade necessariamente não será o mesmo.

É nesta ideia que González Rey (2000) enfatiza que a aprendizagem como qualquer atividade humana converte-se em um processo de desenvolvimento quando estimula novos recursos psíquicos que são capazes de se expressar em processos que tomam novas formas qualitativas, e que se mantêm em transformação, gerando novos recursos psicológicos e novas realidades pessoais que desafiam o sujeito, mantendo-se dessa maneira a tensão do desenvolvimento.

Por fim, a aprendizagem será apresentada neste trabalho a partir de uma dimensão subjetiva envolvida na ação singular do sujeito que aprende, que de acordo com González Rey, participam em forma de sentidos subjetivos, que representam, a maneira pela qual se configurou na dimensão subjetiva de cada indivíduo. A Teoria da Subjetividade traz a perspectiva de um entendimento processual e dinâmico do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa qualitativa possui uma longa trajetória na história das disciplinas humanas. Na sociologia, muitos trabalhos realizados nas décadas de 1920 e 1930 na “escola de Chicago”, mostraram a importância da investigação qualitativa para o estudo de grupos humanos, na mesma época, na antropologia, muitos estudiosos que definiam a disciplina e traçaram os contornos do método de trabalho de campo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Não demorou muito tempo, para que a pesquisa qualitativa passasse a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais como, por exemplo, áreas da educação, história, ciência política, psicologia e assistência social.

A pesquisa qualitativa é em si mesma, um campo de investigação, ela encontra-se interligada a uma complexa rede de termos, conceitos e suposições. Está associada às tradições estruturalistas e pós-estruturalistas, funcionalistas e pós funcionalistas, e aos métodos de pesquisa relacionados aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Existe uma diversidade de literaturas independentes sobre os métodos de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, análise de discurso, investigação participativa, a entrevista, e a análise interpretativa.

De acordo com Minayo (1994), pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Afirma que: A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. A autora considera também, que a realidade social é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possa ser elaborado sobre e ela.

A pesquisa qualitativa é aquela em que se “ênfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a relação próxima entre sujeito do conhecimento (pesquisador/a) e objeto de estudo, bem como os aspectos contextuais que delimitam, de alguma forma, a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006).

González Rey (2003; 2004) coloca que a psicologia esteve bastante ligada a um modelo positivista, embora começassem a surgir no início do século XX, alternativas epistemológicas que superassem a padronização e a universalidade das questões estudadas. O autor coloca que a Psicologia Escolar adotou uma postura inspirada no modelo biomédico que fora desenvolvido a partir de fundamentações teóricas naturalistas sobre as questões sociais, apropriando-se rapidamente dos fenômenos anormais como o seu objeto de estudo.

Diante disso, o estudo dos processos e das formas de subjetivação no campo da educação exige uma epistemologia e metodologia específicas, compatíveis com os princípios da Epistemologia de González Rey (CARDINALLI, 2006). Sendo assim, este estudo assume um caráter qualitativo, pois busca compreender os complexos processos que constituem a subjetividade do sujeito que aprende.

A visão da epistemologia qualitativa de González Rey, (2005), compreende a pesquisa como sendo um processo constante de produção de ideias que, em que o pesquisador se organiza no cenário complexo de seu diálogo com o momento de pesquisa. González Rey (2005), apresenta a importância do pesquisador como sujeito, e de suas ideias para a produção do conhecimento. Para ele, a pesquisa se dá a partir de um processo não linear, em que pesquisador e pesquisado assumem um papel ativo no desenvolvimento da pesquisa.

Mitjàns (2005) enfatiza que foi o próprio processo de desenvolvimento da Teoria da Subjetividade que acentuou, no autor, a preocupação epistemológica e metodológica quanto à procura de novos caminhos para a produção de conhecimentos em relação à subjetividade. Foi nos debates filosóficos e epistemológicos e no paradigma da complexidade, que González Rey, encontrou elementos para a elaboração de suas concepções epistemológicas, o que acabou por influenciar em sua Epistemologia Qualitativa.

Para tanto, ao se abordar elementos que não se apresentam de forma clara, como os sentidos subjetivos dos alunos, com o objetivo de conhecer os complexos processos que constituem a subjetividade, este trabalho não poderia orientar-se por outro modelo que não fosse o modelo qualitativo de ciência, uma vez que este permite a participação ativa de pesquisador e pesquisado.

É nesta linha de pensamento que González Rey (2002), salienta que não basta adotar um este ou aquele modelo, mas que diante das múltiplas possibilidades do delineamento qualitativo de pesquisa, é de suma importância assumir o caráter teórico e epistemológico. É com o intuito de se estudar as diferentes configurações subjetivas dos sujeitos que aprendem, e a influência das mesmas nos processos de aprendizagem é que a teoria da subjetividade de González Rey vem ao encontro desta pesquisa.

O estudo dos determinantes qualitativos na psicologia se define pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, os quais existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem o seu estudo integral e não a sua fragmentação em variáveis (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 50)

Nesse sentido, para o autor, a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios básicos:

- A epistemologia qualitativa vê o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativo, em que o pesquisador reconstrói e apresenta os indicadores obtidos na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).
- Outro ponto importante da epistemologia qualitativa é o caráter interativo do processo de conhecimento, que mostra a importância na relação pesquisador e pesquisado como uma condição necessária para a produção de conhecimento e desenvolvimento das pesquisas em ciências humanas.
- A singularidade marcada pela história e pelo contexto em que o sujeito está inserido, também apresenta um aspecto fundamental a ser considerado, pois se visualiza este sujeito com a sua forma única e diferenciada da constituição subjetiva.

Cardinali (2006) ressalta que é um grande desafio estudar a subjetividade, uma vez que não se parte de um a priori a ser confirmado, ou de questões aparentes. O acesso às informações não se dá de forma direta, mas por meio dos sujeitos, em que a subjetividade se manifesta de forma distinta. Para a autora, embora ocultos, estes aspectos subjetivos influenciam e são influenciados pelo contexto escolar, e não devem ser ignorados pelos profissionais nele inseridos e que se comprometem com a formação global de seus alunos.

3.1 Cenário de pesquisa

3.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

3.1.1.1 Características gerais dos participantes

De acordo com Flick (2004) os participantes de pesquisa são aquelas pessoas que serão observadas ou entrevistadas. O trabalho tem com foco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, foram selecionados três alunos, que haviam recentemente finalizado ensino médio e que apresentaram dificuldades na aquisição de conteúdos escolares. É importante salientar, que os participantes não poderiam apresentar nenhum diagnóstico, de distúrbio orgânico/neurológico que viesse a comprometer em sua aprendizagem.

1. PARTICIPANTE 1 (18 anos e três meses)

De acordo com as informações obtidas, este aluno começou a apresentar dificuldades na escola desde cedo, um pouco depois do período de alfabetização, quando mudou de escola. Sua dificuldade estava mais voltada para a aquisição de conteúdos matemáticos, mas também demonstrava certa dificuldades para os demais conteúdos. Diante disso, passou a frequentar aulas de reforço escolar fora da escola, pois a mesma não oferecia este tipo de serviço. Já no ensino fundamental, mudou novamente de escola, e as dificuldades voltaram a aparecer. Já

fazia alguns anos que não tinha mais aulas de reforço, mas como voltou a apresentar dificuldades, passou a frequentar os plantões escolares no período da tarde e também passou a ter aulas em casa com um professor particular. A participante conta que a mudança para esta nova escola foi muito difícil apesar de gostar da ideia de estudar em uma escola maior. Quando chegou na nova escola, passou a chamar muita a atenção dos rapazes, o que segundo ela, causou muita inveja nas outras garotas, que passaram à rejeitá-la, fazer piadas, relata que já foi ameaçada de apanhar e que tinham várias pichações pela escola, como em banheiros e carteiras de sala de aula com xingamentos vulgares sobre ela. Ela relata que ficava muito triste, nervosa mas que não tinha coragem de compartilhar isso com os seus familiares pois sentia muita vergonha. Só quando ela foi ameaçada de apanhar, que ela contou para a coordenadora da escola, que tomou algumas providências que posteriormente a perseguição foi diminuindo gradativamente. Voltando à questão da aprendizagem, passou à tirar notas muito baixas, a coordenação convocou os pais dizendo que ela deveria ter alguma dificuldade de aprendizagem e que deveria ser melhor investigado. Diante disso, passou a fazer terapia com o foco na dificuldade de aprendizagem. Em uma avaliação diagnóstica, chegou-se a verificar a possibilidade de uma dificuldade de manter a atenção e concentração, mas segundo ela nunca teve um retorno mais conclusivo sobre isso. Além disso, ela conta que sempre ficou muito nervosa e ansiosa em situações de prova, chegava a tremer e suar frio durante uma prova de matemática. Segundo a participante, quando era mais nova vivenciou uma situação em sala de aula, que ela caracteriza como traumatizante. Ela conta que uma vez foi mostrar um exercício de soma e subtração para a professora de matemática dar o visto, a professora viu que ela tinha errado a questão e passou a questioná-la, e a brigar com ela pois a questão era muito simples. A aluna ficou paralisada, não sabia o que responder, não conseguia nem pensar, a professora inconformada mandou-a para o quadro negro e lá tentar responder a questão, na frente da turma toda. A participante conta que toda vez que fica nervosa em uma situação de prova lembra desta situação. Já no ensino médio, mudou novamente para uma outra escola com o foco mais voltado para o vestibular, não se adaptou ao modelo da nova escola, retornou para a sua escola anterior, entretanto chegou a reprovar o primeiro ano do ensino médio. Em casa os pais sempre foram dedicados para ajudá-la, mas em muitos momentos sentia-se

pressionada para agradar os pais e tirar notas boas o que a deixava ainda mais tensa ao fazer uma prova.

2. PARTICIPANTE 2 (19 anos e 1 mês)

O aluno dois diz ser traumatizado com o período de sua vida escolar. Conta que foi expulso duas vezes da escola, a primeira por atrapalhar demais as aulas e a segunda por fazer uso de substâncias ilícitas dentro das dependências da escola. O participante relata que o ano em que foi expulso pela primeira vez, chegou a morar em mais ou menos sete casas diferentes. Os pais eram separados desde que ele era muito pequeno e morava com mãe, sendo que não possuía um bom relacionamento com a mesma. Brigavam muito, a mãe trocava de namorado constantemente o que incomodava muito. O pai não tinha uma casa fixa, e às vezes viajava muito, o relacionamento com o pai também era bastante conflituoso, devido à ausência do mesmo. Tinha muitos amigos na escola e apesar de atrapalhar as aulas mantinha um bom relacionamento com os professores. Tirava muitas notas baixas, e não tinha interesse pelos conteúdos escolares. De acordo com o participante, alguns professores diziam que ele era hiperativo e que tinha algum tipo de dislexia, mas nada foi devidamente investigado. Ele conta que a direção da escola nunca o chamou para conversar, e saber o que estava acontecendo com ele, simplesmente o expulsaram pois ele instigava muita bagunça.

3. PARTICIPANTE 3 (18 anos e cinco meses)

O participante três conta que a sua vivência na escola sempre foi muito difícil. Ele relata que no início da adolescência apanhava muito na escola, por ser pequeno gostar de rock e não corresponder ao estereótipo dos roqueiros em geral. Durante muito tempo a escola não percebeu que isto acontecia, pois ele era muito tímido e não tinha coragem de dizer aos professores e coordenadores. Entretanto, quando foi ficando mais velho passou a se defender e revidar as perseguições, foi quando a escola percebeu havia alguma coisa errada. Porém, isso não o ajudou muito, pois a escola passou a percebê-lo não mais como um aluno tranquilo e tímido, mas sim

como um garoto rebelde que não era mais um bom aluno. De acordo com o participante, não era um aluno de dar trabalho em sala de aula, mas não conseguia prestar atenção, passava maior parte do tempo desenhado no caderno. No que se refere à aquisição dos conteúdos escolares, o participante relata que tinha pouco interesse pelas matérias e que chegava a tirar notas baixas em algumas disciplinas. A coordenação da escola chegou a cogitar que ele teria alguma dislexia e uma capacidade de concentração limitada. Certa vez, um professor de redação chegou a dizer na frente da turma que ele tinha um sério problema de organização lógica das ideias. No âmbito familiar, o participante relata que o relacionamento entre eles também era difícil. Era o filho mais velho e não se entendia muito bem com a irmã mais nova. Os pais não admitiam que ele poderia ter dificuldade na escola, e que, se ele tirava nota baixa era porque fazia um esforço para ser um mau aluno. Os pais eram muito rígidos com os estudos do filho, cobravam mais disciplina e dedicação. Outro fator importante é que o pai do aluno é um professor renomado de português, e constantemente o participante era comparado com o seu pai pelos os professores. Tais comparações o deixavam com muita raiva de seus professores. Apesar das dificuldades, o participante nunca reprovou um ano escolar, e foi aprovado no vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Comunicação Social.

3.2 Instrumentos

O uso de instrumentos representa um momento de uma dinâmica, onde o espaço social da pesquisa é um espaço de sentido subjetivo, que vai gerar novas necessidades, o que requer uma relação permanente entre o profissional, o científico e o pessoal no interior dos espaços. Estará influenciada pelas necessidades do pesquisador no curso da pesquisa. Para tanto, não existem exigências sobre quantidade e tipos de instrumentos que devem ser utilizados para cada problema. Os instrumentos são indutores para provocar manifestações do sujeito e suscetíveis de múltiplos desdobramentos conversacionais.

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005). Tendo isso esclarecido, o instrumento passa a ser um canal de ligação entre o pesquisador e o pesquisado de forma que a pesquisa não seja induzida pelo pesquisador em decorrência de hipóteses pré-formuladas a serem confirmadas e não construídas através da subjetividade do sujeito.

De acordo com González Rey (2005, p. 42), o instrumento é toda a situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa: “O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”.

Dentro desta perspectiva metodológica, os instrumentos representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos. Dessa forma, os instrumentos assumem a função de descentrar o sujeito do lugar em que ele fala, fato esse que pode levar a uma rotina que rompa com a tensão primordial que implica a produção de sentidos subjetivos.

Na presente pesquisa, serão utilizados os instrumentos, conforme a seguir.

3.2.1 Observação e dinâmica conversacional

Segundo Minayo (1994), a observação participante, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa possibilita um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação. Permitindo acompanhar as experiências e apreender o significado que os sujeitos atribuem à realidade por meio de suas ações.

A observação participante foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados neste trabalho, devido à possibilidade de se captar uma variedade de situações para as quais não se teria acesso somente por meio de perguntas realizados aos sujeitos envolvidos.

A observação é um encontro de muitas vozes. Ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos que refletem a realidade da vida social. O pesquisador é um facilitador da dinâmica que favorece o diálogo. Segundo Gonzáles Rey (2005), a conversação é um processo, cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal. Portanto, este instrumento será utilizado em todos os encontros entre sujeito pesquisado e pesquisador.

Tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, num processo com iniciativa e criatividade. As dificuldades para a conversação podem surgir no decorrer da pesquisa e, geralmente estão relacionadas ao medo de falar sobre coisas íntimas ou também ao desinteresse. Caso isso ocorra, o sujeito estará livre para deixar a pesquisa.

A dinâmica conversacional ocorrerá em diferentes momentos, desde o cenário da pesquisa até a etapa final do trabalho. Serão organizados encontros para discussões, bem como programadas visitas as residências dos sujeitos envolvidos.

3.2.2 Complemento de frases

Segundo Gonzáles Rey (2005), o complemento de frases é suscetível de múltiplas opções de análise qualitativa. Serão utilizadas informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, bem como informações indiretas, as quais estão mais associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento. De acordo com as ideias do autor, os agrupamentos de informação representam uma ferramenta interpretativa em momento na organização do processo interpretativo. O complemento de frases será mais um instrumento que virá ao encontro com o presente trabalho. No total, serão apresentadas nove frases para serem complementadas (anexo).

3.2.3 Redação

Representa um instrumento aberto que possibilita a produção de informações dos sujeitos e também permite avaliar a elaboração do que é expresso, o que vai além da intencionalidade e do controle do sujeito envolvido na pesquisa. Permite uma reflexão possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos (anexo).

3.2.4 Representação gráfica

Elaboração de desenhos de situações específicas do contexto escolar, como situações boas ou ruins vivenciadas na escola.

3.2.5 “Jogo de sentimentos”

Jogo criado por Cardinali (2006), utilizado pela a autora em sua tese de mestrado como mais um instrumento capaz de gerar indutores de sentidos subjetivos. Nesse jogo, os participantes relacionaram cada situação a um sentimento correspondente à tal situação. Os participantes também poderiam escrever algum outro sentimento que não estivesse presente no jogo.

Segundo a autora, esta atividade permite observar como os participantes constituem o espaço da escola, da família, dos amigos, e de como estes estão vinculados à emocionalidade. Tal atividade tinha como objetivo, extrair desses momentos demonstrações de como os sujeitos se percebem nestes contextos, nestas relações, quais os sentidos subjetivos produzidos nestes espaços e a forma como se desenvolvem na realização das tarefas escolares, como lida com determinadas situações de frustração, de medo, de vergonha, etc.

Quadro 1

SITUAÇÃO		SENTIMENTOS
1. Prova de português.		Vitória
2. Nota alta no boletim		Coragem
3. Nota baixa no boletim		Indiferença
4. Tarefa de casa		Satisfação
5. Pais trabalhando o dia todo		Raiva
6. Pais em casa o dia todo		Medo
7. Pais brigando entre eles		Vergonha
8. Pais brigando com você		Desafio
9. Amigos da classe zoando você		Tristeza
10. Aula de história		Fracasso
11. Aula matemática		Alegria
12. Aula de apoio		Tédio
13. Recreio		Nervosismo
14. Passeio com a escola		
15. Família		
16. Amigos		
17. Almoço de domingo com a família		
18. Sala de aula		
19. Férias		

Fonte: Cardinali (2006).

3.2.6 Entrevista semi-estruturada com os participantes

Outro instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada, que é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, por meio de um roteiro que contém tópicos em torno de uma problemática central (HAGUETTE, 1995).

Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, valores, normas e símbolos, transmitindo as representações de determinados grupos.

Esta técnica também foi selecionada porque o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelos pesquisadores. Tem como característica a possibilidade em permitir respostas livres e espontâneas do informante, e valorizar a atuação do entrevistador, levando em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre fenômeno social (HAGUETTE, 1995).

As entrevistas foram realizadas nas casas de cada participante, agendadas previamente. Elas tinham como objetivo a busca de elementos que contribuíssem para a análise e construção da informação.

3.2.7 Processo, construção e análise de informação

A construção da informação foi produzida no decorrer do processo da pesquisa, em cada um dos diferentes momentos. Os indicadores poderão surgir de situações formais, como também de situações informais, integrando a expressão do sujeito estudado com as hipóteses em andamento.

O uso de indicadores assume uma posição especial dentro deste referencial teórico, pois abre a possibilidade de se visualizar, por via indireta, informações que muitas vezes aparecem ocultas aos sujeitos pesquisados. É nesse sentido, que González Rey (2005) afirma que as expressões intencionais e diretas contém informações implícitas, que não estão presentes na representação consciente dos sujeitos.

Considera-se que os sentidos subjetivos constituem-se a partir de uma relação constante entre a subjetividade individual e social, eles estão presentes nas diversas relações e atividades em que o sujeito desempenha em contextos distintos da sua vida social, como por exemplo, escola, família, amigos e outros. Como enfatiza González Rey (2005), sua presença nas emoções e nos processos atuais dos indivíduos, não quer dizer que a produção de sentidos subjetivos estejam disponíveis à significações conscientes. Assim, os sentidos subjetivos ganham significação em sua relação com outros momentos da vida dos sujeitos,

que não necessariamente estão diretamente relacionados com aquilo que está sendo estudado.

A partir das observações, encontros individuais e juntamente com os instrumentos utilizados, como complemento de frases, Jogo de Sentimentos, entrevista semiestruturada, representação gráfica, bem como algumas falas dos participantes, foi possível perceber a importância de se considerar os elementos subjetivos que poderiam estar presentes, sendo capazes de influenciar no processo de aprendizagem dos participantes. Além disso, a relação entre afetivo e cognitivo apareceu em diversos momentos da pesquisa em que os sujeitos se posicionavam frente as suas dificuldades.

Depois de explicar a pesquisa, solicitei aos participantes que relatassem um pouco de suas experiências no contexto escolar. Ao conversar sobre o tema, foi possível perceber campos significativos da experiência pessoal de cada participante, mas que por sua vez, não estão dissociados dos demais contextos e momentos da vida de cada um, estabelecendo assim, uma relação entre a subjetividade social e individual de caráter dialético e recursivo. Tais contextos e momentos, de alguma forma, se integram com a vivência escolar de cada participante. Em um dos encontros, o Aluno dois relata o quanto sua experiência escolar foi difícil: “Sou traumatizado. Fui expulso da escola duas vezes. Eu era um cara hiperativo conversava muito e atrapalhava as aulas”.

No roteiro de entrevista, o mesmo aluno, ao responder uma das perguntas que aborda os aspectos positivos e negativos da sua vivência escolar, considera o desinteresse, falta de estímulos, insociabilidade e impaciência como aspectos negativos. Já no que se refere aos aspectos positivos, o participante não consegue citar nenhum. Além disso, a expressão “sou traumatizado” expressa o quanto que para o aluno foi difícil ser expulso da escola naquela idade. No trecho apresentado, nota-se uma reflexão por parte do sujeito de sua experiência escolar, ele reconhece que era um aluno que conversava muito, atrapalhando as aulas. Em sua fala aparece a questão da falta de interesse do aluno pelos conhecimentos escolares, esta falta de interesse não pode ser entendida única e exclusivamente como algo do aluno, como se isso não estabelecesse relações com a maneira em que a escola trabalha os seus conteúdos. A escola enquanto

instituição formalizada, com seus currículos padronizados, acaba por desconsiderar os interesses de seus alunos, tal desqualificação, por sua vez pode gerar nos alunos sentimentos de frustração e falta de interesse pelos conteúdos específicos do contexto escolar. Entretanto, a falta de interesse do aluno é vista como um problema do aluno, culpabilizando-o em última instância pelo seu fracasso escolar.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que a escola, enquanto espaço social ocupa um papel importante na constituição de cada sujeito, nela o aluno vivencia novas e importantes experiências, que ficarão marcadas mesmo após a finalização do ensino médio. Tais experiências representam elementos expressivos para a formação da subjetividade deste indivíduo. A entrada na escola oferece ao aluno uma grande ampliação de sua esfera de relações, além disso, o aluno traz para a escola uma história de experiências anteriores que lhe permite desenvolver uma determinada visão sobre si mesmo. Com isso, percebe-se que as experiências escolares não podem ser analisadas de forma isoladas, pois elas dialogam tanto com as experiências vividas na escola, bem como com outras situações, em outros espaços.

A partir dos casos estudados, percebe-se que a escola enquanto instituição, por não saber ou por não querer saber o que realmente se passava com seus alunos, atribuía algum elemento de caráter puramente intelectual-cognitivo, para explicar a dificuldade apresentada por cada aluno. Essa forma de interpretar o problema acarreta na patologização do fracasso escolar, um problema que como temos visto, apresenta elementos importantes de caráter social, acaba por ser reduzido em questões meramente médico-biológico, trata-se de um deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo, é nesse sentido que questões sociais se transfiguram em problemas orgânicos. Isto fica aparente diante do material apresentado.

1. PARTICIPANTE 3

Tinha dificuldade para me concentrar nas aulas, ficava a maioria do tempo desenhando no caderno. A coordenadora da escola chegou a falar para os meus pais, que eu poderia ter alguma dislexia, ou uma capacidade de concentração limitada [...]. Uma vez estava com pressa para acabar uma redação e ir jogar basquete, pois lá na minha escola era assim quando acabávamos a atividade podíamos sair da sala. Na semana seguinte quando o professor trouxe as redações corrigidas, tinha tirado uma nota muito baixa, daí ele falou na frente da turma toda que eu tinha um problema sério de organização lógica das ideias. Fiquei com muita vergonha e raiva ao mesmo tempo.

É possível considerar, que a falta de interesse deste aluno pela disciplina de redação, e juntamente com o seu desejo de fazer outra atividade que não estava relacionada com a tarefa de produção de texto, poderia estar comprometendo na elaboração e conseqüentemente na coesão e coerência de seus textos, o que é muito diferente de ter um problema “sério” de organização lógica das ideias, como expressa o professor de redação.

2. PARTICIPANTE 2

Alguns professores diziam que eu era hiperativo e que poderia ter algum problema de dislexia [...]. Instigava muita bagunça, até que um dia fui convidado a me retirar da escola [...]. Fiquei um pouco confuso, nunca me chamaram para conversar, trocar uma ideia, saber o que tava acontecendo, simplesmente me expulsaram da escola.

Neste trecho, percebe-se o quanto a queixa da dificuldade de aprendizagem foi naturalizada pela comunidade escolar frequentada por este participante. O foco da dificuldade de aprendizagem é colocado no aluno, e suas explicações aparecem de forma descontextualizada da história e dos demais contextos da vida do estudante. Diante disso, as respostas dadas para a problemática do aluno, aparecem de forma simplificada e giram em torno de algum problema de hiperatividade, dislexia e até mesmo de mau comportamento. Além da naturalização da dificuldade de aprendizagem do aluno, fica explícito também, o quanto que a escola promove mecanismos excludentes, o aluno por não apresentar um

comportamento que é esperado pela comunidade escolar é convidado a se retirar da escola, sem o direito de defesa. Dessa forma, Pedroza e Tunes (2011) colocam que a padronização de um aluno modelo, gera uma proliferação e legitimação dos mecanismos excludentes transformando em fracassado o caminho daqueles, que por algum motivo desconhecido pela comunidade escolar, não conseguiram ser parecidos com o padrão estabelecido. A normatização das condutas escolares evidencia por outro lado, a passividade em que a comunidade escolar espera que os alunos rompam com as formas de comportamento cotidianas, esqueçam suas experiências fora dos muros da escola, e passem a se comportarem de acordo com as regras e normas institucionais, ou seja, disciplinados, obedientes, e despersonalizados.

No entanto, se olharmos um pouco mais a fundo a história de vida deste participante, veremos que existem outros elementos, associados a outros contextos da sua vida social, que por sua vez, se relacionam na constituição da sua subjetividade, e que, por conseguinte o afetaram na sua vivência escolar.

Ao relatar um pouco da sua história, o participante conta, que no ano em que foi expulso da escola pela primeira vez, chegou a morar em sete lugares diferentes. Os pais eram separados e morava com a mãe, apesar de ter um relacionamento bastante conturbado com a mesma. O pai tinha uma vida profissionalmente instável e fazia uso de algumas substâncias ilícitas.

Diante do que foi exposto, penso que seria possível estabelecer algumas relações entre o comportamento escolar do participante dois, com a sua vivência no âmbito familiar. O participante vivenciava um contexto familiar caracterizado por muitas mudanças, o que conseqüentemente não propiciava um ambiente favorável para estudar e compartilhar as experiências e dificuldades escolares. Infere-se que o contexto social e familiar envolvia-o uma situação de aprendizagem com muitos obstáculos. A comunidade escolar descrevia-o como um aluno hiperativo e com problemas de comportamento. Entretanto, se voltarmos para a sua história, um aluno que em menos de um ano, mudou de casa por inúmeras vezes, não apresentaria algum tipo de resposta a tal situação? Sendo assim, o intuito é refletir e compreender como a aprendizagem do participante dois estava carregada da

produção de sentidos daquilo que acontecia na sua vida fora do contexto escolar, e que por sua vez, refletia-se no quadro da sua aprendizagem.

Entende-se que, o impacto da situação vivida por ele foi bastante forte, o que gerou consequências na forma de se posicionar frente as suas dificuldades escolares. Por meio dos indutores utilizados na pesquisa, pôde-se ponderar o impacto destas situações bem como o papel ocupado pela família nestas circunstâncias.

No jogo de sentimentos o participante dois aponta suas colocações em relação aos seus sentimentos sobre a família. Observamos que para ele, a família aparece como algo indiferente, entretanto, se fizermos uma análise um pouco mais profunda, veremos que no mesmo jogo a família ocupa outros sentimentos, como raiva e tristeza, evidenciando o caráter contraditório da subjetividade.

Quadro 2

SITUAÇÃO		SENTIMENTOS
1. Prova de português.		Vitória
2. Nota alta no boletim		Coragem
3. Nota baixa no boletim		Indiferença: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19
4. Tarefa de casa		Satisfação
5. Pais trabalhando o dia todo		Raiva: 7, 8
6. Pais em casa o dia todo		Medo
7. Pais brigando entre eles		Vergonha
8. Pais brigando com você		Desafio
9. Amigos da classe zoando você		Tristeza: 7, 8, 15
10. Aula de história		Fracasso
11. Aula matemática		Alegria: 13, 14
12. Aula de apoio		Tédio
13. Recreio		Nervosismo: 7, 8
14. Passeio com a escola		
15. Família		
16. Amigos		
17. Almoço de domingo com a família		
18. Sala de aula		
19. Férias		

Fonte: Cardinali (2006).

Na atividade de completamento de frases, dos nove itens desse instrumento, dois deles, ele completa as frases incluindo situações relacionadas com a família.

- “Eu gostaria que meus pais...” que minha mãe não existisse. Que meu pai não usasse drogas.
- “Eu realmente perco a calma quando...” estou perto dos meus pais.

Durante a dinâmica conversacional, o participante tece algumas reflexões a cerca do período de vivência escolar.

Minha cabeça não era muito boa, na época eu morava com a minha mãe [...]. O saudável é você ter um lugar para morar. Não tinha alguém em casa para me ajudar com as coisas da escola.

Em outro momento o participante relata:

Eu acho que a relação com os meus pais afetou a minha pessoa, e consequentemente o meio em que eu vivia. Não tinha um parâmetro para me equilibrar socialmente.

Compreende-se que a subjetividade do participante dois está configurada no confronto de uma subjetividade social familiar muito conturbada, em que os conflitos familiares com os pais marcam a sua vida nos diversos espaços em que ele transita, como por exemplo, a escola. Além disso, o participante apresenta uma tendência à reflexão e à construção pessoal dessa experiência, quando no trecho a cima avalia o quanto esta relação o afetou tanto no âmbito individual quanto social.

Se a subjetividade individual é marcada pela expressão de um sujeito concreto que está envolvido em uma organização que integra o seu funcionamento psicológico, isso acontece na extensão e amplitude da subjetividade social que é marcada pelas configurações subjetivas das pessoas e grupos que se articulam nos diferentes espaços, momentos e níveis da vida social. Assim, a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-

o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como um sujeito concreto, entre outros. Esse sistema, portanto, está carregado de sentidos subjetivos que se configuram em espaços mais abrangentes ou macrosociais, grupais e institucionais, e que se articulam fazendo com que os sujeitos não os tenham como determinantes, mas que funcionem ou se constituem na contínua integração com eles. (GONZÁLEZ REY & TACCA, 2007, p.146).

Nos trechos apresentados juntamente com o completamento de frases, aparecem elementos que se referem ao valor da família para o participante, o que leva a considerá-lo um indicador da importância da família na sua configuração subjetiva. Isto fica evidenciado na manifestação da emoção que aparece na expressão: *“eu realmente perco a calma quando estou perto dos meus pais”*. Existe forte preocupação por parte do participante com a questão do consumo de drogas do pai, a mãe parece representar um forte indicador de sentido subjetivo, ao reconhecer, que o momento em que viveu com ela foi bastante conturbado, afetando-o na sua experiência escolar, além de expressar o desejo de que ela não existisse.

Desta forma, pelo que foi apresentado, é possível levantar a hipótese de que a família representa um forte núcleo de sentido subjetivo, em que a configuração estão presentes afetos em relação a seus pais. A família não representa uma fonte de apoio e segurança, além de não ter um ambiente tranquilo para estudar devido às inúmeras mudanças. Sendo assim, ela constitui uma importante configuração subjetiva de sua personalidade e tendo um valor importante na produção de sentidos em relação à sua vivência escolar.

Se entendermos um pouco da vida deste participante, bem como as produções de sentido nos diversos espaços da sua vida social, o olhar diante da dificuldade escolar, caracterizada pela suposta hiperatividade e problemas de comportamento, necessariamente não será o mesmo.

Dessa maneira, vê-se a relevância de se recuperar o sujeito que aprende o que para González Rey (2008) implica integrar a subjetividade como um aspecto importante desse processo. O sentido subjetivo como categoria que representa a unidade entre simbólico-emocional permite-nos entender o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, estabelecendo uma relação complexa com os aspectos de caráter cognitivo.

Nos trechos que se seguem podemos fazer uma análise da complexa relação entre os aspectos emocionais e cognitivos.

3. PARTICIPANTE 1

A participante um conta que apresenta um histórico de dificuldades na aquisição de conteúdos escolares desde alfabetização. Além disso, descreve que em situações de prova ficava muito nervosa e tinha medo de tirar notas baixas.

Quadro 3

SITUAÇÃO		SENTIMENTOS
1. Prova de português.		Vitória: 2
2. Nota alta no boletim		Coragem
3. Nota baixa no boletim		Indiferença: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19
4. Tarefa de casa		Satisfação: 2, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19
5. Pais trabalhando o dia todo		Raiva: 3, 8, 9, 15
6. Pais em casa o dia todo		Medo: 3, 7, 8, 9, 11, 18
7. Pais brigando entre eles		Vergonha: 9
8. Pais brigando com você		Desafio: 1, 11, 18
9. Amigos da classe zoando você		Tristeza: 3, 5, 8, 9
10. Aula de história		Fracasso: 3, 11, 12
11. Aula matemática		Alegria: 2, 13, 14, 15, 16, 17, 19
12. Aula de apoio		Tédio: 4, 8
13. Recreio		Nervosismo: 3, 8, 9, 11, 18
14. Passeio com a escola		
15. Família		
16. Amigos		

Quadro 3 (continuação).

SITUAÇÃO		SENTIMENTOS
17. Almoço de domingo com a família		
18. Sala de aula		
19. Férias		

Fonte: Cardinali (2006).

Vejamos que no jogo de sentimentos situações como sala de aula, aula de matemática, nota baixa no boletim estão relacionados a sentimentos de tristeza, medo, nervosismo e fracasso. No roteiro de entrevista, a participante responde duas perguntas que considero relevantes para a análise.

- “A que você as atribui suas dificuldades?” R: “Sou muito nervosa na hora de fazer prova, não consigo me concentrar. Tenho medo de tirar uma nota baixa”.
- “Quais os aspectos que você acha que facilitam ou dificultam a sua aprendizagem?” R: “Acho que sou muito nervosa e perco a concentração isso me atrapalha. Estudar um assunto que gosto, como história geografia, é sempre mais fácil”.

Notemos que medo, frustração, nervosismo, sensação de fracasso podem dificultar na possibilidade de produção do aluno nas diversas disciplinas. Cardinali (2006) ressalta que o medo de errar paralisa o intelecto impossibilitando o aluno de desfrutar da aprendizagem de forma plena e satisfatória.

No completamento de frases o participante responde três itens relacionados à experiência escolar.

- “Eu gostaria de ser mais...” estudiosa.
- “Eu realmente perco a calma quando...” faço prova de matemática.
- “Eu tenho medo de...” reprovar.

É importante ressaltar, quando a atividade de aprender está associada às emoções citadas (medo, insegurança, nervosismo) , a possibilidade de aparecer interesse e curiosidade em relação aos conteúdos escolares fica limitada, além disso, a ausências desses elementos bloqueiam a aparição de sentidos subjetivos facilitadores do envolvimento emocional no enfrentamento do aluno frente à dificuldade em relação a um determinado conteúdo (CARDINALI, 2006). Vimos que o medo de tirar nota baixa, reprovar são aspectos que a participante considera relevantes para as suas dificuldades escolares, gerando sintomas comuns de ansiedade na hora de fazer uma prova, prejudicando no seu desempenho escolar. Percebe-se então a complexa relação entre os aspectos emocionais e cognitivos, em que um afeta o outro de forma simultânea sendo impossível estabelecer uma relação direta e causal entre esses dois elementos.

A definição do sentido subjetivo como a “unidade dos processos simbólicos e emocionais, em que um emerge ante a presença do outro sem ser sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2002) permite pensar as funções psíquicas para além das próprias operações que as definem, como produções subjetivas nas quais se expressam os significados subjetivos e se configuram representações que expressam os múltiplos efeitos da experiência vivida através de produções simbólico-emocionais que qualificam qualquer processo psíquico ou atividade humana. A partir dessas definições prefiro falar de processos de sentido a de processos cognitivos, pois não existe nenhum processo cognitivo puro, a não ser diante de situações artificiais, formais e meramente reprodutivas. A cognição humana é uma produção, onde o processamento da informação representa apenas um momento de um processo complexo, cujo aspecto central é a produção de ideias e modelos que não são resultados das informações recebidas, mas a produção do sujeito sobre elas (GONZÁLEZ REY, 2009).

Durante alguns momentos da dinâmica conversacional, a participante expõe o desejo de agradar os pais e tirar notas boas, entretanto, tal desejo deixava-a ainda mais tensa ao fazer uma prova.

Sempre que vou fazer uma prova difícil, que eu preciso de nota fico nervosa, acho que não vou conseguir daí eu penso nos meus pais. Sei que eles têm uma expectativa de eu tirar uma nota boa, e que quando eu chegar em casa vão me perguntar. E se eu tiver ido mau, o que eu vou dizer?

Coincidentemente ou não, a participante relaciona sentimentos de raiva, medo e nervosismo a situações ligadas a família e a aspectos escolares. Diante disso, juntamente com o trecho apresentado à cima, suponho que a família para esta participante, pode representar um indicador de sentido subjetivo, na sua configuração subjetiva da aprendizagem, pois os sentimentos de nervosismo, raiva e medo ligados a situações de nota baixa no boletim, também se relacionam com a situação de pais brigando com você. Contudo, isso é apenas a formulação de uma hipótese, que necessitaria de outros indicadores para se afirmar como um momento de construção teórica da configuração subjetiva em questão.

Ainda com a participante um, durante a dinâmica conversacional, ela descreve um episódio que considera marcante na sua vivência escolar. Certa vez, foi mostrar um exercício de soma e subtração para a professora de matemática dar o visto, a professora viu que ela tinha errado a questão e passou a questioná-la, e a brigar com ela, pois a questão era muito simples. A aluna ficou paralisada, não sabia o que responder, não conseguia nem pensar, então, a professora pediu à ela que resolvesse a questão no quadro.

Eu devia ter de seis para sete anos, não sei bem. Acho que foi a primeira vez que eu fiquei tão nervosa em toda a minha vida [...]. Não sei quanto tempo fiquei ali parada olhando para o quadro, mas parecia uma eternidade [...]. Eu me tremia toda, suava frio, não via a hora de tudo aquilo acabar, de tocar o sinal e ir embora [...]. Acho que as minhas dificuldades com matemática começaram daí (Risos).

Retomando o objetivo deste trabalho, que consiste em compreender a importância dos aspectos subjetivos, dentro da teoria da subjetividade, no processo de aprendizagem do aluno e a forma como estes se posicionam frente as suas dificuldades, é que entendo que não existe um comportamento puramente cognitivo ou puramente emocional. Perguntei à participante um se este nervosismo, sensação

de medo, aparecia em outras disciplinas além da de matemática, a participante respondeu:

Sim, mas é bem menor, com as outras disciplinas eu acho que aos poucos fui superando. Sei que se eu estudar vou dar conta, vou tirar uma nota boa, até bem acima da média, mas com matemática, nem estudando, sempre acho que vou ir mau, não adianta.

Compreende-se então, que a disciplina de matemática configura-se em um importante eixo de sentido, pois expressam conteúdos significativos portadores de sentidos subjetivos que me leva a considerá-la como um indicador de sentidos subjetivos na configuração subjetiva da aprendizagem da participante um. Observa-se que no completamento de frases, ela completa a frase dizendo: eu realmente perco a calma quando... “faço prova de matemática”, no jogo de sentimentos, ela associa os sentimentos de nervosismo, fracasso, desafio e medo à situação de aula de matemática. Além disso, o passado aparece em uma dimensão de sentido, pois ao trazer a situação vivida por ela na escola, percebe-se que vem carregada de uma emocionalidade que a própria participante considera importante para a sua dificuldade em matemática. Nota-se que diante de uma situação de obstáculo, como a aula ou prova de matemática, a participante já se coloca em uma situação fracasso, pois não se considera capaz de enfrentar tal situação e obter sucesso. No entanto, em outra área do conhecimento da qual ela avalia já ter superado o medo, a insegurança a possibilidade de sucesso em tais disciplinas mostram-se bem maiores.

Observa-se então, a presença do aspecto emocional interferindo nesse processo, em que o medo e a insegurança, relacionam-se com a produção intelectual desta participante. É nesta ideia que Cardinali (2006), considera que a singularidade do sujeito que aprende deve ser considerada, pois há um conjunto de emoções e processos simbólicos que marcam a qualidade desse aprendizado. A antecipação do fracasso gera na participante uma sensação de insegurança, de nervosismo, a ponto de impedi-la de alcançar suas possibilidades cognitivas, obstruindo o raciocínio na hora de fazer uma prova de matemática.

González Rey (2009) aponta que muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, trazem para a escola experiências vividas em outros espaços sociais, capazes de gerar sentidos subjetivos que se refletem na vivência escolar de cada sujeito. Muitas vezes, o que acontece, é que o aluno não consegue superar as barreiras simbólico-emocionais frente às exigências escolares, gerando muitas dificuldades na aprendizagem.

O autor considera que o pensamento é uma função de sentido subjetivo, e que muitos dos problemas de aprendizagem na escola se devem aos sentidos subjetivos que são configurados em torno de atividades escolares do aluno, e que acabam por bloquear sua expressão intelectual dificultando a sua integração no cenário social da escola. Além disso, para o autor, os sentidos subjetivos que surgem ante as atividades escolares e que por sua vez, dificultam o desenvolvimento de operações intelectuais, não possuem uma origem padronizada ou universal, não existem sentidos subjetivos universais, pois estes possuem um caráter singular, que cada aluno irá vivenciar de acordo com a sua história.

Observa-se que as manifestações diferenciadas estão relacionadas à condição subjetiva de cada sujeito, condição esta que sintetiza os sentidos constituídos pelas múltiplas experiências sociais ao longo da história individual (GONZÁLEZ REY, 2003). Além do mais, a aprendizagem é considerada como fenômeno singular, um mesmo conteúdo pode ser ensinado simultaneamente para duas pessoas diferentes, entretanto, cada aluno irá construir este conteúdo de formas diferentes, pois possuem experiências de vida distintas, sendo impossível padronizar a forma que cada aluno irá se apropriar de um determinado conteúdo.

Então, ao analisar a experiência do participante três, referente à sua vivência escolar é possível tecer algumas reflexões acerca do seu processo de aprendizagem. O participante relata que nunca foi um aluno de fazer bagunça e atrapalhar a aula, entretanto, passava a maior parte do tempo desenhando e imaginado histórias de jogos de RPG. Em uma das perguntas do roteiro de entrevista, que tinha como função saber um pouco das influências que a escola exerceu no aluno, ele responde que as influências que recebeu da escola foram muito ruins. Pedi ao participante que falasse um pouco mais dessas influências. Percebe-se que o roteiro de entrevista, tem uma função bem mais ampla do que

simplesmente responder aquilo que lhe perguntado, é oferecido ao participante um tema para conversar, possibilitando um posicionamento ativo do mesmo. Nesse sentido, o participante conta:

No ensino médio eu achava que era burro, que não conseguia aprender. Mas na verdade, eu acho que as pessoas repetiam tanto isso, que passei a acreditar. Era como se fosse uma doença [...]. Era tudo muito ruim, você deixa de ser uma pessoa e vira as suas notas, não tem outras qualidades [...] Você é um mau aluno, você é uma pessoa ruim.

Nesse trecho, observa-se uma complexa produção de sentido, carregada de emocionalidade, na qual existe uma tensão de sua produção singular, com aquilo que provavelmente, o participante escutava nos corredores da escola. Percebe-se então, a relevância de se entender a dificuldade de aprendizagem de uma maneira mais ampla, buscando compreender aspectos da subjetividade individual e social. Nesse sentido, se a subjetividade individual é marcada pela a expressão de um sujeito concreto, que está envolvido em uma organização que integra o seu funcionamento psicológico, isso acontece na extensão e amplitude da subjetividade que é marcada pelas configurações subjetivas das pessoas e grupos que se articulam nos diferentes espaços, momentos e níveis da vida social (GONZÁLEZ REYapud TACCA et al, 2008)

Por meio deste relato, estima-se o quanto que a experiência da aprendizagem associada a uma ideia de patologia, pode ser um forte indicador de sentidos subjetivos na sua representação da aprendizagem. Na seguinte pergunta do roteiro entrevista o participante três responde:

- “Cite dois aspectos positivos e dois negativos da sua vivência escolar.” R: Positivos - amigos. Negativos – Você é a sua nota, é como se fosse a destruição de seu caráter.

A nota passe passa a ter um valor moral. Essa é uma situação de sofrimento para o participante, que se organiza subjetivamente na tensão de uma subjetividade individual e social. A sua produção de sentidos subjetivos está relacionada a uma complexa rede de processos simbólicos e emocionais que configuram a subjetividade do participante frente as suas dificuldades. Nota-se o quanto que nota para o participante ganha uma dimensão de moralidade, pois está associada à formação de seu caráter, o que por sua vez, interfere na sua autoestima e na percepção e construção do seu autoconceito. Nesse sentido, Alencar (1985) enfatiza que o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico e na motivação para o estudo. É na interação com o meio que o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, o que gera desdobramentos em seu desenvolvimento emocional. Considerar a formação da autoestima/autoconceito, a partir da análise de sentidos subjetivos, permite-nos uma representação diferente destes dois conceitos, considerando-os como uma produção de sentido subjetivos do sujeito em relação a si mesmo dentro de uma atividade concreta (GONZÁLEZ REY, 2005). Além disso, é importante salientar, que a formação do autoconceito a partir de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento estabelece uma relação dialética entre indivíduo e meio, em que o sujeito constitui o meio e é constituído por ele de forma complexa e simultânea. A formação do autoconceito como uma produção de sentido do sujeito, que está carregada de emoções e sentidos subjetivos, possui relações com outros momentos da vida dos sujeitos, diante disso, a presença tanto das emoções bem como dos sentidos subjetivos que constituem o autoconceito do indivíduo não necessariamente irá assumir uma representação consciente nos processos atuais dos indivíduos.

A patologização das dificuldades de aprendizagem, que surge da influencia de um modelo biomédico e naturalista de desenvolvimento, expande-se e dissemina-se para a própria educação, gerando uma visão homogeneizada da aprendizagem. A escola elabora mecanismos de avaliação que favorecem a emergência da ideia de patologias do desenvolvimento intelectual como um desvio da norma que a escola criou (PEDROZA; TUNES, 2011, p. 23). Diante disso, o aluno acaba por ser reduzido aos seus elementos cognitivos e avaliativos (mau aluno, bom aluno). Compreende-se que a ideia de patologia da aprendizagem fica

impregnada naquele que a recebe, sendo um elemento constitutivo da subjetividade individual, e que por sua vez não está desvinculada de todo um imaginário social que a carrega. Moysés (2001) evidencia que tanto os profissionais da saúde quanto da educação referem-se de um modo indiscutível a problemas biológicos como causas determinantes do não aprender na escola. Tais explicações inúmeras vezes repetidas e frequentemente evocadas como verdades científicas colocam predominantemente o foco no tema das disfunções neurológicas. A crença no fato de que as dificuldades para aprender são consequências de uma doença, gera consequências desastrosas tanto para os alunos quanto para as escolas, tal pensamento evidencia-se a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os múltiplos fenômenos que ocorrem na educação e principalmente, o contexto histórico que a constitui. Sem esta reflexão como a aponta Moysés, leva a um resultado inevitável que é: muitos alunos absolutamente “normais” podem iniciar uma carreira de portadores de dificuldades de aprendizagem.

Vejo que não se pode definir uma causa única, um fator exclusivo e determinante para as dificuldades de aprendizagem, com isso outras possibilidades fazem-se necessárias na hora de se pensar o fenômeno. Os aspectos emocionais, motivacionais e interpessoais vão ganhando espaço e tem contribuído para um entendimento mais abrangente das dificuldades de aprendizagem.

Outro elemento não muito abordado, porém não menos importante, está relacionado com as possibilidades dos alunos para atribuírem sentido para aquilo que está sendo ensinado e conseqüentemente precisa ser assimilado. A aprendizagem escolar aparece como uma obrigatoriedade, com currículos já prontos, focados na memorização de conteúdos do que se aprendeu em sala de aula, desconsiderando os interesses dos alunos. Além disso, parece-nos que existe uma discrepância entre os conteúdos ensinados na escola, extinguindo-se qualquer forma de aprendizagem orientada para a vida vivida (TUNES; PERACI, 2008).

Nos trechos que se seguem, podemos considerar que a impossibilidade de produzir sentido para aquilo que deveria ser aprendido, gera desdobramentos para o entendimento da aprendizagem que reproduz uma lógica reprodução memorística e descritiva.

4. PARTICIPANTE 2

la para a escola desanimado, chegava lá e não sabia mesmo que fazer. Não tinha interesse pelos conteúdos escolares, era tudo muito superficial, não me lembro de nada, acho que não aprendi nada na escola [...]. Meu universo era outro, não sabia que tinha que estudar, para ter um bom emprego, um futuro.

No roteiro de entrevista peço aos participantes que respondam a seguinte pergunta:

- “Quais os aspectos que você acha que facilitam ou dificultam a sua aprendizagem?” R: Concentração e interesse pelo conteúdo (PARTICIPANTE 2). R: Interesse, se eu tenho interesse vou quebrar a cabeça (PARTICIPANTE 3).

Com isso, nota-se, que o interesse dos alunos para com os conteúdos escolares, enquanto aspecto motivacional configura-se em um forte indicador de sentido subjetivo para estes participantes, pois tal indicador aparece de maneira expressiva nos diversos indutores utilizados. Considero que o trecho do participante dois, não representa apenas uma resposta direta à pergunta solicitada, sobre a sua vivência de aprendizagem, mas provavelmente está relacionada, com uma subjetividade constituída de sentidos subjetivos provenientes de outras experiências vividas anteriormente e em outros contextos sociais, como por exemplo a família. O participante considera os conteúdos escolares de uma maneira superficial, afastados de uma possibilidade mais ampla e social, quando fala: *Meu universo era outro, não sabia que tinha que estudar, pra ter um bom emprego, um futuro*. Nesse sentido, parece-me que se abre um buraco na possibilidade deste estudante de encontrar sentido na aprendizagem escolar, quando esta se encontra desvinculada, apartada da vida real.

González Rey (2003) considera que o momento da aprendizagem, existe um conjunto de emoções e processos simbólicos, constituídos por diversos elementos de sentido subjetivo configurados sobre experiências de diferentes áreas da vida do aluno (escola, família, história de vida e outros) que faz com que ele produza sentido ou não sobre um determinado conhecimento. Quando isso não acontece, acaba por comprometer a qualidade do aprendizado. Para o autor, alguns dos sentidos subjetivos que participam neste processo estão associados ao que a criança vivencia no espaço de sala de aula, ou seja, a pressão de uma prova, atender as expectativas dos pais e professores, atuam como elementos que configuram a subjetividade de cada estudante.

Vejamos o jogo de sentimento do participante três.

5. PARTICIPANTE 3

Quadro 4

SITUAÇÃO		SENTIMENTOS
1. Prova de português.		Vitória
2. Nota alta no boletim		Coragem
3. Nota baixa no boletim		Indiferença: 1, 11, 18
4. Tarefa de casa		Satisfação: 5, 10
5. Pais trabalhando o dia todo		Raiva: 5, 6, 8, 9
6. Pais em casa o dia todo		Medo: 6
7. Pais brigando entre eles		Vergonha: 9, 16
8. Pais brigando com você		Desafio
9. Amigos da classe zoando você		Tristeza: 3, 9
10. Aula de história		Fracasso: 3
11. Aula matemática		Alegria: 2, 10, 13, 14
12. Aula de apoio		Tédio: 1, 4, 11, 12, 18
13. Recreio		Nervosismo: 6
14. Passeio com a escola		
15. Família		
16. Amigos		
17. Almoço de domingo com a família		
18. Sala de aula		
19. Férias		

Fonte: Cardinali (2006).

O participante três relaciona as situações de prova de português, tarefa de casa, aula de matemática, aula de apoio e sala de aula com o sentimento de tédio. A falta de interesse do aluno mostra em certo nível a grande falha da escola, que considera o bom uso das funções cognitivo-intelectuais baseada na repetição e memorização como aprendizagem, uma vez que é nela que se orientam as avaliações (GONZÁLEZ apud TACCA et al, 2006).

Diante disso, não é de se estranhar a falta de interesse, motivação pelos conteúdos escolares. A escola trabalha com um conhecimento pronto, o que já não desperta mais interesse nos alunos, além disso, em um mundo cheio de informações e transformações em um nível tão acelerado, não se pode mais ensinar verdades absolutas, pois em uma rapidez extraordinária, elas já não farão mais sentido.

Em uma pergunta do roteiro de entrevista, o participante tece considerações significativas sobre outros interesses não diretamente relacionados com as atividades escolares.

- “Você demonstra algum interesse por alguma atividade extraescolar? Como se sente realizando-a?” R: Sim, era muito bom, divertido. Nos jogos eu realmente era bom! Não tem vergonha, não tem trauma, não tem timidez, tinha uma transcendência que eu não tinha na escola.

Frente a esta resposta, pedi ao participante que falasse um pouco mais de seu interesse em outras atividades.

Eu era muito bom nos jogos, ganhava de todo mundo no baralho, no dominó. Os amigos dos meus pais ficavam impressionados. Eu realmente tinha facilidade para os jogos [...]. A escola não percebia isso, perdia o interesse e não gostava de estudar. Talvez se a escola valorizasse isso, eu poderia ter mais interesse por ela. Ora, os conhecimentos matemáticos, físicos entre outros também estão presente nos jogos [...]. Nos jogos não aparecia a dislexia. A minha cabeça não funciona como a cabeça das pessoas normais.

No fragmento destacado, unido aos outros instrumentos, como complemento de frases e o roteiro de entrevista, nota-se a importância que o jogo assume na vivência deste participante. O jogo representa um momento de satisfação, prazer, de reconhecimento dos demais, e muito mais do que isso é no jogo que o participante encontra um lugar de confiança, de valorização de si mesmo, além disso, a atividade do jogo constitui outro espaço social, com outros tipos de relações muito mais satisfatórias do que ele tinha na escola. O jogo compõe uma trama social positiva, qualificadora, um espaço social que não conseguiu se configurar na escola. No roteiro de entrevista, o participante elabora uma frase de intensa significação emocional, quando estabelece uma ligação entre os seus sentimentos em relação aos jogos comparando-os com os sentimentos elaborados no contexto escolar, e de como esses sentimentos se contrapõem. Isso fica mais claro na seguinte expressão: *“Não tem vergonha, não tem trauma, não tem timidez, tinha uma transcendência que eu não tinha na escola”*. Na atividade de Completamento de frases o participante responde uma das frases dizendo: **Para afastar o meu medo... jogo joguinho**. Além disso, o jogo parece representar uma válvula de escape, uma forma de afastar o medo, um momento de transcendência em que o participante pode ser ele mesmo, gerando grandes momentos de acolhimento e satisfação.

Diante da integração das informações apresentadas, percebe-se o quanto que a situação do jogo se configura subjetivamente nos diversos espaços que o participante transita, dentro e fora da escola. Sendo assim, supõe-se que toda a emocionalidade presente no jogo é um forte indicador de sentido subjetivo, pois a produção de sentidos subjetivos, necessariamente dependerá da emotividade e dos processos simbólicos subjetivos que o participante desenvolve diante desta situação.

Desse modo, vejo que a escola não está preparada para acolher o aluno em seu mudo, sendo incapaz de gerar interesse em seus alunos, desqualificando o uso de outras habilidades e outras formas de ensinar, que não seja aquela engessada em um currículo já pronto. O participante três tinha grande interesse e motivação para o conhecimento, entretanto a escola não soube aproveitar as suas habilidades. No atual modelo escolar, os alunos vão se tornando reprodutores e assimiladores,

não abrindo espaço para a diversidade e singularidade em sala de aula, sendo que o que foge do esperado é considerado desvio é patologizado.

Dentre tantos aspectos já mencionados para a questão da aprendizagem, chamo a atenção para mais um componente importante desse processo, que é a relação estabelecida entre aquele que ensina, e aquele que aprende assim denominada de relação pedagógica. É neste caminho, que Araújo e Neves (2006), entendem a relevância de se considerar o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva relacional, onde as duas partes envolvidas influenciam-se reciprocamente, sendo que não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas realmente, senão quando consideradas sob a perspectiva relacional.

Analisaremos um pouco desta relação nos trechos que se seguem. Em um dos momentos de conversação, o participante três descreve um pouco de como era a sua relação com alguns professores.

Tinha alguns problemas com a disciplina de português. Principalmente com os professores. Na época o meu pai era um professor de português reconhecido, e alguns dos meus professores haviam trabalhado ou estudado com ele na época de faculdade. As comparações eram constantes, do tipo, como é que você pode ir mal nesta disciplina se você tem em casa o melhor professor da cidade. Os professores me jogavam isso na cara o tempo todo. Tinha muita raiva disso, quanto mais eles falavam menos vontade de estudar português eu tinha [...]. Não era assim, uma negação em português, mas costumava ficar na média. Um dia um professor chegou para mim e falou: quer dizer que você gosta é de ficar na média, “M” de média, “M” de medíocre.

No trecho em destaque, notam-se alguns aspectos dignos de análise. Primeiramente, fica evidenciado o quanto que as comparações feitas pelos os professores entre o participante e o pai é motivo de conflito para este participante, gerando a possibilidade de se cogitar um possível conflito na relação pai e filho. Entretanto, devido à falta de outros indutores que corroborem com está hipótese, não é possível fazer uma análise mais profunda que me permita afirmar que a relação com o pai seja um indicador de sentido subjetivo da aprendizagem do participante três. Em segundo, voltando para a relação professor-aluno, percebe-se

o quanto que esta relação pode contribuir para desenvolvimento de diversos sentimentos neste caso, um forte sentimento de raiva, que tinha desdobramentos relevantes para a motivação do aluno para com o estudo de português, gerando uma rede complexa de emoções. Além disso, é importante considerar, a relação entre a hipótese criada de um possível conflito com o pai, e a produção de sentimentos em relação à disciplina de português, o que por sua vez, não é vivenciado e compreendido pelo participante de forma consciente, mas sim emocionalmente sentida, sendo que esta só pode ser acessível ao diálogo, pois é nos relacionamentos que se abrem novas possibilidades de produção de sentidos subjetivos.

Ainda com o participante três:

Acho que as atitudes de alguns professores eram importantes, se eu tinha afinidade com algum professor eu estudava mais. Tinha um professor de matemática, que não sei por que gostava de mim, a relação era muito legal, na época eu gostava de tocar pandeiro e ele acabou descobrindo, daí fizemos um combinado, eu o ensinava a tocar pandeiro e em troca ele me dava umas aulas de matemática particulares. Era uma relação de troca, eu tinha algo para dar, para oferecer.

Diante do trecho apresentado, percebe-se o quanto que uma relação quando bem construída pode favorecer o desenvolvimento de interesses do aluno por uma atividade escolar. A sensibilidade do professor em reconhecer outros interesses e saber aproveitar, de forma a construir com ele, uma relação que favorecesse o desenvolvimento de sua aprendizagem, foi de fundamental importância para este processo, gerando no participante a possibilidade de produzir sentido sobre aquilo que deveria ser aprendido. Compreende-se, que o tipo de estratégia utilizada pelos professores tem desdobramentos na relação professor-aluno. É nesse sentido, que Tacca (2008) traz a importância de se pensar a estratégia pedagógica não só como uma técnica de transmissão de conteúdo, mas sim como um aspecto relacional, capaz de gerar canais de interlocução, tentando compreender as emoções do aluno e reconhecendo a interligação entre a unidade cognição-afeto. Nesse sentido, a estratégia pedagógica passa a ser uma condição necessária para a aprendizagem, tendo como foco o sujeito que aprende e não o conteúdo a ser aprendido.

Durante a pesquisa, foi possível observar as variadas expressões de cada participante, que se envolviam cada vez mais em seus relatos, entrando em contato com diferentes zonas de suas experiências pessoais. Tais expressões estão carregadas de sentidos subjetivos relacionados com a experiência de aprendizagem de cada um, integradas com outras experiências vividas em outros contextos. Nos trechos que se seguem podemos observar expressões dos participantes que os caracterizam como sujeitos ativos produtores da própria experiência em relação a suas dificuldades escolares.

6. PARTICIPANTE 3

A escola não tinha uma política para tratar disso, era uma estratégia punitiva, eles estão preocupados com as pessoas que dão certo, não existe um investimento naqueles que não seguem o padrão [...]. Na escola é só reprodução.

Ainda com o participante três, em uma pergunta do roteiro de entrevista o participante responde:

- “A que você atribui as suas dificuldades?” R: Características de personalidade, mais a burrice generalizada do sistema educacional.

Diante dos trechos apresentados percebemos o a forma com que este participante se posiciona diante da sua experiência escolar. Nota-se por parte do participante uma reflexão crítica sobre si mesmo e principalmente da forma em que o sistema educacional se organiza, apresentando um posicionamento ativo e não alienado. O participante consegue reconhecer que existem sim características próprias que segundo ele, interferem de forma negativa no seu aprendizado. Entretanto, é importante frisar seu exame reflexivo sobre o quanto que a escola também o afetou. O participante foi capaz de abrir um novo campo de produção de sentidos subjetivos a partir da sua experiência escolar, sendo capaz de se

posicionar como sujeito mesmo diante de todos os obstáculos que encontrou na sua carreira escolar.

Ainda na idéia de um posicionamento ativo por parte dos participantes, foi que o participante dois em seu completamento de frases, completa duas das nove frases de uma maneira bastante curiosa.

- “Eu gosto de mim porque....” *arrumo minha cama todos os dias.*
- “Eu me orgulho de mim quando...” *arrumo minha cama.*

Ao me deparar com estas frases, em um primeiro momento fiquei sem entender, depois rapidamente, várias coisas me passaram pela cabeça, diante disso, percebi a necessidade de aprofundar um pouco mais nestas frases, foi quando o participante dois contou um pouco do porque destas duas frases.

Minha vida não foi muito fácil, passei por muitas coisas ruins, entretanto, consegui superá-las. Hoje estou na faculdade estudando e trabalhando com uma coisa que eu gosto. Quando olho para minha vida, penso que poderia ter dado tudo errado, mas não deu. Então quando acordo, penso que vale a pena continuar vivendo o dia-a-dia, ter persistência, mesmo diante das dificuldades. Acho que arrumar a minha cama todos os dias representa um pouco disso.

Pelo que foi apresentado, nota-se que o participante mesmo diante das dificuldades consegue elaborar novos espaços de sentido, sem ficar anulado com as experiências difíceis em que passou. Existe aqui um sujeito, capaz de refletir sobre suas experiências e abrir novas possibilidades de vida. Este posicionamento para muitos seria visto como uma capacidade de resiliência por parte do indivíduo. Contudo, a forma em que o conceito de resiliência tem sido abordado na psicologia, traz uma visão descontextualização do sujeito bem como de seus processos subjetivos. Para Angst (2009), o conceito de resiliência é definido como uma capacidade universal que possibilita a pessoa, ou grupo, de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecida ou até mesmo transformada, porém não ilesa. Entretanto, se compreendermos a capacidade dos sujeitos de superarem o seus problemas, suas

dificuldades de uma maneira universal, estaríamos descontextualizando toda a história de um sujeito, e suas possibilidades para gerar sentidos subjetivos e significados à sua experiência. Além disso, uma experiência capaz de gerar sofrimento para uma pessoa será vivenciada de forma única. A situação de sofrimento será vivida e significada de diferentes formas por cada pessoa, pois está relacionado com a história de vida de cada um e que necessariamente foi diferente. A capacidade dos participantes dois e três de aprender e crescer a partir das experiências negativas que viveram, e desenvolver recursos para lidarem com elas, nada tem haver com uma capacidade universal de superar situações adversas, e sim com as possibilidades que estes indivíduos encontraram para dar novos sentidos e significados à suas experiências, e que necessariamente será diferente para cada um. Abrir novos espaços de reflexão sem ficar anulado com a experiência vivida, caracteriza estes indivíduos como sujeitos ativos da própria experiência. É tornar-se sujeito, não alienando-se diante de situações consideradas aversivas por eles.

Pelos casos apresentados, podemos ver a forma com que cada participante se posicionou diante das suas dificuldades escolares, mesmo que todos os participantes apresentaram de alguma forma, dificuldades na aquisição de determinados conteúdos, notamos que a experiência vivida por cada um é qualitativamente diferente, pois se articula com outras experiências vividas por cada um em outros contextos e momentos da vida de cada participante, Assim como diz Cardinali(2006), não podemos estudar a aprendizagem como algo que está fora do aluno, pois estaremos ignorando o sentido que esse processo tem para cada sujeito em sua individualidade. Nesse sentido, quando estudamos a aprendizagem como uma função do sujeito, dentro da sua condição subjetiva, entraremos em contato com as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social, que irão se manifestar também no espaço social da sala de aula, gerando desdobramentos de sentido por parte do aluno dentro desse espaço. Sendo assim, percebemos que a aprendizagem acontece na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos que integram tanto a subjetividade individual bem como a subjetividade social.

4 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi compreender a influência dos aspectos subjetivos no processo de aprendizagem de alunos que apresentaram algum tipo de dificuldade na aquisição de conteúdos escolares. Além disso, foi na teoria da subjetividade de González Rey que encontrei a possibilidade de fazer uma discussão sobre o tema que fugisse de uma visão biologizante, o que por sua vez, permitiu a ampliação da compreensão do tema, a partir de uma perspectiva da subjetividade e dos sentidos subjetivos.

Na pesquisa se demonstra como jovens que passaram por processos ruins na escola e na família, na realidade não tinham nenhum tipo de limitação intelectual ou cognitiva que explicara suas dificuldades na aprendizagem, o que se evidencia nos excelentes resultados que conquistaram na universidade anos depois dessas experiências que tantos lhes afetaram como pessoas. Nesse sentido, compreende-se que a emocionalidade dos sujeitos é capaz de influenciar em seus aspectos cognitivos, interferindo contra ou em prol do aprendizado.

Sendo assim, Emoções, funções cognitivo-intelectuais e processos simbólicos de natureza diferente são as unidades definidas como sentidos subjetivos e configurações subjetivas, atuando como formas complexas de organização subjetiva das realizações das pessoas e que devem ser atendidos na prática educativa. É nesses sentidos e configurações subjetivas que experiências múltiplas da vida vão adquirir uma relevância na organização subjetiva das experiências das pessoas, o que inclui a experiência de aprender. A subjetividade é um sistema complexo que se constitui nas diversas funções da pessoa, e que caracteriza o curso de suas ações.

Diante disso, não seria possível considerar as dificuldades de aprendizagem limitando-as a uma concepção meramente organicista de desenvolvimento, tendo apenas as funções cognitivas como responsáveis pela qualidade do aprendizado. É nesse sentido que González Rey (2008) entende que existe um sujeito carregado de emoções, que possui uma trajetória de vida, em que foi constituindo sentidos em diversos contextos sociais e que surgem no contexto da sala de aula, influenciando

na produção de sentidos subjetivos na aprendizagem. Pelo estudo, evidencia-se que a família compõe um elemento importante de sentido na forma em que o aluno se depara com o aprendizado, pois ela é responsável pela aparição de um conjunto de emoções e processos simbólicos, que marcam de forma particular a forma com que o aluno poderá se posicionar diante de seu aprendizado. (González Rey e Tacca, 2007).

Compreende-se que considerar a sala de aula como um espaço dialógico, bem como as relações estabelecidas neste espaço, mais especificadamente as relações professor-aluno, é outro fator importante que pode contribuir ou prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos. É nesta idéia que Tacca (2008) considera a estratégia pedagógica como um recurso relacional, superando a ideia de uma técnica apenas como transmissão de conteúdos. A autora reconhece a estratégia pedagógica como um recurso relacional capaz de orientar o professor na criação de canais dialógicos, buscando compreender as emoções dos alunos, reconhecendo a ligação entre a unidade cognição-afeto. Diante disso, a estratégia pedagógica passa a ser uma condição necessária para a aprendizagem, tendo como foco o sujeito que aprende e não o conteúdo a ser aprendido. Percebe-se então, que a afetividade está presente nas relações que estabelecemos em sala de aula, bem como em outros momentos da vida dos estudantes, sendo impossível separá-los.

Contudo, a educação no formato em que se apresenta, não é capaz de compreender o aluno em sua subjetividade, considerando-o como um sujeito ativo em seu processo. Percebe-se, como enfatiza Guzzo (2003) a ineficácia da escola na sua maneira de intervir, no sentido de promover o desenvolvimentos dos alunos em situação de escolarização, está cada vez mais evidente. Para a autora o sistema educacional continua produzindo as mesmas dificuldades sendo incapaz de resolvê-las. Ainda com Guzzo, a escola deveria ser eficaz no comprimento de seus objetivos, um espaço de respeito às diferenças individuais, legitimando a diversidade de seus alunos, sendo capaz de promover o bem estar e diferentes oportunidades para o desenvolvimento.

Por fim, o estudo buscou compreender os processos de aprender como processos subjetivos abrangentes que envolvem aspetos diferentes da pessoa através dos sentidos e as configurações subjetivas que se organizam nesse processo, na sua ligação com a subjetividade.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJANS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online], v.11, n. 2, p. 253-274, 2007.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J.. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 11, n. 1, Abr. 2006.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

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

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, 1996. Disponível em:
<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2012.

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

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

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

_____. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

PACHECO, L. M. B. *Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem*. Santa Catarina, 2005.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TUNES, E; PERACCI, E. Formação de educadores: desafio que não enfrentamos. In: GALVÃO, A. T. C.; SANTOS, G. L. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. V. 1. Brasília: Liberlivro, 2008.

APÊNDICE “A” – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS

Com o objetivo de analisar a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino/aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como parte da monografia de conclusão do curso de graduação de Psicologia, pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), eu Marília dos Santos Bezerra, venho solicitar a sua na pesquisa intitulada *Processos subjetivos de um sujeito que aprende*.

A pesquisa tem como intuito explorar a dinâmica escolar e os diferentes posicionamentos no processo de aprendizagem. A pesquisa não oferece riscos a integridade física, psíquica e moral dos participantes.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para a finalidade científica, sendo garantido o sigilo e o anonimato das informações.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Vale salientar a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento da pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o comitê de ética em pesquisa do Centro Universitário de Brasília – UniCeub.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: Processos subjetivos de um sujeito que aprende.

Pesquisadora responsável: Marília dos Santos Bezerra

Telefone para contato com o comitê de ética em pesquisa do UniCEUB: 3340-1363

E-mail: comitê.bioetica@uniceub.br

Consentimento da participação

Eu, _____, RG/CPF nº _____, abaixo assinado, autorizo a minha participação voluntária na referente pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, seus procedimentos, assim como os riscos e benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à qualquer penalidade.

Brasília, ___ de Março de 2012.

Assinatura do sujeito: _____

Marília dos Santos Bezerra (pesquisadora)

APÊNDICE “B” – JOGO DE SENTIMENTO

SITUAÇÃO	SENTIMENTOS
1. Prova de português.	Vitória
2. Nota alta no boletim	Coragem
3. Nota baixa no boletim	Indiferença
4. Tarefa de casa	Satisfação
5. Pais trabalhando o dia todo	Raiva
6. Pais em casa o dia todo	Medo
7. Pais brigando entre eles	Vergonha
8. Pais brigando com você	Desafio
9. Amigos da classe zoando você	Tristeza
10. Aula de história	Fracasso
11. Aula matemática	Alegria
12. Aula de apoio	Tédio
13. Recreio	Nervosismo
14. Passeio com a escola	
15. Família	
16. Amigos	
17. Almoço de domingo com a família	
18. Sala de aula	
19. Férias	

Fonte: Cardinali (2006).

APÊNDICE “C” – ATIVIDADE DE COMPLEMENTO DE FRASES

Nome:

Data:

Complete a frase sobre você e seus sentimentos:

1. A coisa que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim é...
2. Eu gostaria que meus amigos...
3. Eu gosto de mim porque...
4. Eu gostaria que meus pais...
5. Eu gostaria de ser mais...
6. Eu realmente perco a calma quando...
7. Eu tenho medo de...
8. Para afastar o medo eu...
9. Eu me orgulho de mim quando...

APÊNDICE “D” – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Como você vê a sua aprendizagem?

A que você atribui as suas dificuldades de aprendizagem?

Você demonstra interesse por alguma atividade extra escolar? Como se sente realizando-a?

Quais os aspectos que você acha que facilitam ou dificultam a sua aprendizagem?

Quais as influências que a escola exerce em você?

Cite dois aspectos positivos e dois negativos da sua vivência escolar.
