

Processos de desenvolvimento da subjetividade: alternativas teóricas na compreensão das dificuldades de aprendizagem

*Subjectivity development processes: theoretical alternatives in
understanding learning difficulties*

*Andressa Martins do Carmo de Oliveira*¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicar processos de desenvolvimento da subjetividade, a partir do movimento configuracional subjetivo em uma criança em sala de aula, considerando os processos que levaram à emergência de uma configuração subjetiva geradora do desenvolvimento subjetivo que, entre outras coisas, facilitou a aprendizagem. Para tanto, é apresentado um estudo de caso de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília. O referencial teórico utilizado é o da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, juntamente com seu norte epistemológico e metodológico, constituído, respectivamente, pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo. Foram utilizados, como principais instrumentos, as dinâmicas conversacionais e as sessões interativas diversas, que geraram um espaço dialógico, relacional e subjetivo, com o intuito de acompanhar a expressão singular e diferenciada da criança em sala de aula. A configuração subjetiva do desenvolvimento que foi sendo gerada no curso da pesquisa permitiu compreender os diferentes posicionamentos do participante, que passou a ser ativo, que conquistou espaço na sala de aula e que se engajou nas atividades propostas, com significativo avanço em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados apontaram para um novo olhar em relação às dificuldades da

ABSTRACT

This paper has as its objective to explain subjective development processes, from the configurational subjective movement in a child in classroom, considering the processes that has led to the emergence of a subjective configuration that became source of subjective development, which among other things, facilitated learning. For this purpose, a study case of a student in the 1st year of elementary school in Brasília is presented. The theoretical position on which the research was based was the Theory of Subjectivity, from a cultural-historical standpoint, together with its epistemological and methodological proposition, Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method. The main tools used were conversational dynamics and diverse interactive sessions, which resulted in a dialogical, relational and subjective space, with the aim of following the unique expression of the child in classroom. The subjective configuration of development that began to take place in the course of the research, allowed to understand many of the participant's positions, which became active, conquered space in classroom and engaged in the proposed activities, leading to significant advancements in relation to learning of reading and writing. The results pointed to a new perspective with regard to learning difficulties, while simultaneously combining unique life histories, conception, experiences and forms of sociability as aspects to be considered from a complex optic, beside

¹ Psicóloga, Mestra em Educação, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: andmartins18@hotmail.com

aprendizagem, articulando simultaneamente as trajetórias únicas de vida, concepções, experiências e formas de sociabilidade como aspectos a serem considerados desde uma perspectiva complexa, para além das concepções estreitas, universalistas e deterministas sobre a criança e o seu desenvolvimento na escola. Fala-se, assim, em situar o processo de desenvolvimento dentro da trama de vida do aluno, e não fora dela.

Palavras-chave: Desenvolvimento da subjetividade. Dificuldades de aprendizagem. Sala de aula.

narrow, universal and deterministic concepts regarding the child and his/her school development. Therefore, it refers to situate the development process within the student's everyday life, and not apart from it.

Keywords: Subjectivity development. Learning difficulties. Classroom.

Introdução

A discussão deste artigo parte de uma pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal, na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, com a participação de uma criança com sete anos de idade que experimentava desafios em seus relacionamentos interpessoais, isolamento em sala de aula e dificuldades na aprendizagem escolar.

A proposta da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, foi utilizada como base teórica da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2017, 2018), juntamente com o seu aporte epistemológico e metodológico, constituído pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo. O objetivo central da pesquisa foi compreender como as configurações subjetivas de relações estreitas com o outro constituem-se relações basilares para a emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento mobilizador da aprendizagem (OLIVEIRA, 2017). Para avançar nesse objetivo, a partir da imersão da pesquisadora no cenário da pesquisa, foram estudados processos de desenvolvimento subjetivo tendo em consideração a concretização de relações dialógico-subjetivas estabelecidas no decorrer da pesquisa.

Nesse processo do estudo do desenvolvimento da subjetividade, diversas conquistas em relação às dificuldades enfrentadas na escola, sobretudo no que se refere à aprendizagem, foram acontecendo no curso da pesquisa,

compreendidas pela análise do modo como o participante passou a ter novos posicionamentos frente aos momentos antes desafiadores para ele. No entanto, diversamente dos objetivos que norteiam as práticas escolares, os processos que caracterizam essas mudanças e que levaram, inclusive, aos avanços na aprendizagem escolar, constituíram momentos qualitativos de rupturas no desenvolvimento. Tais momentos extrapolam qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual cognitiva que, por sua vez, frequentemente é tido como o único caminho para a aprendizagem escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Diferentemente, a compreensão dessas mudanças partiu do movimento de um sistema subjetivo que emerge das formas da criança sentir o seu mundo de relações dentro e fora da escola. Este sentir está sempre acompanhado por uma história de vida que surge em uma dimensão sintetizada na produção subjetiva no curso da ação, de modo que nenhum aspecto do comportamento se relacionará de modo imediato e direto a algo exclusivamente do contexto em que a criança está inserida.

Deste modo, avançar em um estudo mais abrangente da criança que se desenvolve, em que são abarcadas a processualidade e a singularidade dos fenômenos humanos, torna-se viável ao compreender que diferentes crianças, em sua singularidade, representam mundos distintos. Estes mundos são gerados por um processo subjetivo diante das mais diversas esferas de suas vidas, e que marcam as suas produções subjetivas frente ao momento atual de seu desenvolvimento na escola.

É desde esse prisma que o entendimento das dificuldades e os alcances em relação à aprendizagem deixam de estar associado a aspectos meramente cognitivos, lógicos e intelectuais, e passam a englobar a realidade multifacetada da vida da criança nos diferentes espaços em que ela atua, levando em consideração o modo como ela configura subjetivamente a sua própria realidade.

O estudo do desenvolvimento da subjetividade em sala de aula

A motivação por estudar processos de desenvolvimento subjetivo em sala de aula, em que se abarca a discussão sobre a educação escolar, está em estreita associação com a premissa de que muitos dos saberes revelados nos diferentes postulados das teorias do desenvolvimento contribuíam com elementos para pensar organizações e práticas didáticas para com as crianças, principalmente no espaço escolar (BLOCH, 1992; DE OLIVEIRA ALMEIDA; CUNHA, 2003; SAVIANI, 2011).

Faz-se pertinente, portanto, a reflexão relacionada aos possíveis desdobramentos que as teorias tradicionais sobre o desenvolvimento psicológico exerceram e exercem no campo da Educação, sobretudo no que se refere à necessidade de padronização do modo de conceber os processos educativos escolares para que haja um tipo de desenvolvimento por etapas (anos escolares), por exemplo. Alcances relacionados ao desenvolvimento do intelecto em cada ano letivo ainda são altamente visados pela escola.

Com certa frequência, concepções acerca da aprendizagem escolar voltam-se para a compreensão do desenvolvimento cognitivo como única possibilidade para o desenvolvimento intelectual, o que tem sido criticado nas discussões desenvolvidas pela Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A partir de concepções hegemônicas, estratégias institucionais orientadas para aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula tendem a assumir, como eixo norteador, o desenvolvimento do intelecto. Nele, são enfatizados unilateralmente processos de aprendizagem assimilativa, a partir da transmissão automatizada e subsequente repetição do conteúdo das disciplinas.

Como pontuam González Rey, Mitjás Martínez e Bezerra (2016, p. 261) “a escola tradicionalmente tem se orientado a valorizar a aprendizagem dos alunos através da reprodução de informações e não pela qualidade que caracteriza o uso do aprendido por eles”. Portanto, é possível refletir acerca de

um reducionismo cognitivista, que termina por homogeneizar as práticas escolares e por criar lacunas para a compreensão singularizada da criança (GONZÁLEZ REY, 2004, 2012). O descaso com a singularidade tem, historicamente, marcado diversas produções teóricas relacionadas à aprendizagem, ao espaço escolar e ao desenvolvimento em crianças. O entendimento do protagonismo que a criança pode exercer foi pouco ou quase nada enfatizado, desconsiderando, simultaneamente, o sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008), o espaço social em que ele se desenvolve e a escola como espaço de relacionamento e de desenvolvimento (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019).

Por sua vez, as dificuldades na aprendizagem escolar tendem a ser atribuídas aos processos de desenvolvimento intelectual-cognitivo do aluno, resumindo a complexidade do problema a simples processos de desenvolvimento lógico ou da internalização/memorização do conteúdo, por exemplo. É ignorada a multiplicidade de elementos envolvidos no processo do aprender, acima de todos os processos subjetivos implicados na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2012; ROSSATO, 2009; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

Frente à ausência de transformações significativas ao longo de muitos anos, é possível pensar que as produções teóricas na Educação e na Psicologia sobre esse tema tendem a seguir ignorando o estudo de uma discussão mais aprofundada, que inclua a dimensão ontológica e epistemológica na produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1995, 2005). Ao ter em conta tão-somente a esfera psíquica daquilo que emerge enquanto desafio na aprendizagem e no desenvolvimento em sala, considera-se que a criança apenas reage emocionalmente aos estímulos externos, sem qualquer abertura à possibilidade de produção própria nesse processo, respondendo-os por meio de suas ações no curso de suas experiências.

Entretanto, a criança está inserida em um meio cultural, dentro do qual os processos simbólicos e emocionais tornam-se uma nova unidade qualitativa, que define ontologicamente a subjetividade: os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ

REY, 2017). É a partir desta compreensão que contribuições da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2017), favorecem avanços na compreensão dos fenômenos que emergem em sala de aula, reconhecendo-os para além da ideia de um psiquismo, por abarcar outro nível no estudo dos fenômenos: a subjetividade humana, culturalmente e historicamente situada.

É neste sentido que o foco na compreensão da criança que se desenvolve, a partir de uma alternativa teórica que compreende a complexidade e a singularidade da criança em desenvolvimento, possibilita avançar em diferenciações significativas em relação às teorias centradas em aspectos universais na compreensão do desenvolvimento infantil. A subjetividade representa uma especificidade qualitativa de um novo registro ontológico na organização das experiências humanas, que não se resume exclusivamente aos processos do psiquismo humano, amplamente estudados por diferentes teorias do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004).

Tendo em consideração o exposto nesta seção, uma vez que algumas das lacunas em relação à consideração daquilo que a criança sente e traz da sua vida para a sala de aula tomaram formas concretas, em parte, pela falta de teorias que assim favorecessem, nesta pesquisa, a sala de aula foi o cenário escolhido para produzir inteligibilidade sobre o desenvolvimento subjetivo. Com isto, a intenção foi avançar em relação às fragmentações que marcam diversos estudos sobre o tema no referido espaço, ao promover inteligibilidades que extrapolam noções arraigadas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem escolares.

Os conceitos da perspectiva teórica elegida, como subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas, agente e sujeito são apresentados na próxima seção em que, concomitantemente, são discutidas suas contribuições em relação a como possibilitaram gerar visibilidade teórica no âmbito dessa discussão.

A teoria da subjetividade no estudo do desenvolvimento em sala de aula: caminhos para o aprender escolar

A subjetividade, como concebida por González Rey (2002, 2015, 2017, 2018), favorece reconhecer, nas produções do saber, o valor da cultura, da história e da interação recursiva, dinâmica e complexa entre os processos singulares e sociais no curso das experiências do indivíduo. Assim, essa perspectiva permite explicar a forma como a diversidade de processos sociais aparecem em uma unidade nos diferentes comportamentos e funções das crianças, viabilizando a compreensão de processos complexos envolvidos no desafio do aprender, por exemplo.

A subjetividade é um sistema de criação/produção que não se reduz aos processos de assimilação e de adaptação, processos estes que, frequentemente, são enfatizados nas perspectivas teóricas que produzem conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem escolar. Por assim dizer, a subjetividade é um sistema qualitativamente distinto da psique, tanto por ser representativa da unidade simbólico-emocional como, conseqüentemente, por possibilitar estudar outra dimensão na organização dos múltiplos fenômenos culturais, sem conferir tal organização a qualquer função isolada, ou atribuir qualquer tipo de determinismo externo ou intrapsíquico (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Igualmente, o que a diferencia do psíquico é a superação às características semelhantes entre o homem e animal, que vem sendo, desde o princípio da história da psicologia, a forma como o desenvolvimento humano foi investigado (GONZÁLEZ REY, 2004).

Essa perspectiva alternativa em relação ao modo de pensar o desenvolvimento humano, e aqui o foco é na criança, vem justamente constituir visibilidade sobre o caráter gerador da subjetividade no curso das interações humanas, a partir do qual novas produções subjetivas emergem frente às experiências vividas nos espaços em que a criança atua. Ela não se esgota de maneira simplista a um dado aspecto externo, provindo de uma relação momentânea.

Contrapondo-se ao estudo fragmentado dos fenômenos humanos, ao definir subjetividade, González Rey (2002) utiliza-se de duas categorias: a subjetividade individual e a social. Ambas trazem uma contribuição heurística para estudar essa temática, por assinalarem a história singular da criança no seu processo escolar. Em outras palavras, geram visibilidade teórica relacionada à maneira singularizada com que suas experiências sociais e culturais emergem subjetivamente no momento do aprender, por exemplo (GONZÁLEZ REY, 2002).

A subjetividade, sendo concebida enquanto fenômeno social e individual, não é estudada de maneira unilateral, mas considera os processos envolvidos no social, como instituições, no caso deste estudo, as escolas, e como são configurados por sentidos subjetivos da subjetividade individual que, por sua vez, trazem outras produções subjetivas sociais (GONZÁLEZ REY, 2002). Explicando de outra maneira, a subjetividade social não é mais que “um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 133).

Esta compreensão da subjetividade integra processo e organização na relação entre sentidos subjetivos e configurações subjetivas, através das quais indivíduos e grupos vivenciam suas diferentes atividades e relações (GONZÁLEZ REY, 2018). Esses dois conceitos relacionam-se como dois momentos dos processos de subjetivação, sem que um seja base do outro. Além disto, não se definem a priori, mas são construídos no curso da pesquisa.

Sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocional e representam uma nova definição ontológica para compreender os processos humanos, no caso deste trabalho, relacionados à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento subjetivo em sala de aula. Assim, expressam subjetivamente as experiências que a criança viveu e vive, considerando o seu sentir frente a elas, uma vez que passado, presente e futuro aparecem na unidade qualitativa dos sentidos subjetivos que se configuram no presente, no curso da ação (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

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

Frente ao exposto, é pertinente a reflexão de que a proposta da categoria sentidos subjetivos se distancia do sentido compreendido por outras vertentes da Psicologia, muitas vezes associados aos processos da linguagem, ou da consciência, cognição, e sua ocorrência linear no comportamento da criança. Sentidos subjetivos emergem nas experiências humanas, podendo se tornar fontes formadoras de novas configurações subjetivas. Por sua vez, configurações subjetivas constituem sistemas subjetivos que congregam sentidos subjetivos que emergem frente às experiências mais significativas e constantes no mundo de relações da criança, e que vão se transformando processualmente em configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2002, 2018).

As configurações subjetivas em movimento formam o próprio processo de desenvolvimento, que está em estreita associação à sua abrangência e continuidade de sua capacidade de mobilização (GONZÁLEZ REY et al., 2017). Este processo favorece o entendimento de que a qualquer dado momento, a depender dos sentidos subjetivos gerados, é possível que sejam criadas trajetórias subjetivas alternativas às atuais, por exemplo, ante às dificuldades de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2004; ROSSATO, 2009). Essa é uma das principais contribuições deste conceito para este estudo, pois possibilita avançar em relação à ideia de um desenvolvimento pautado por um progresso permanente, ou de tempo cronológico, promovendo, por outro lado, a noção de possibilidades frente às aparentes limitações.

Assim, no estudo do desenvolvimento subjetivo em crianças e a articulação aos processos de aprendizagem escolar, concebe-se a existência de fontes complexas de configurações subjetivas que estão em constante movimento, diante dos diferentes momentos das experiências das crianças na

escola e fora dela (ROSSATO, 2009; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016). Nesse sentido, o modo de agir da criança frente ao aprender não estará linearmente relacionado a aspectos do momento e contexto em questão. Esta complexidade pode ser compreendida pelo seguinte exemplo. Uma criança que tem uma relação afetuosa com a professora em sala de aula, mas a configuração subjetiva da relação com sua melhor amiga neste mesmo espaço é fonte de sentidos subjetivos associados à competição, inferioridade, ciúmes e insegurança; o afeto autêntico oferecido pela professora pode não ser sentido da mesma forma pela criança. É preciso ter em conta uma produção emergente dos sentidos subjetivos associados à inferioridade, que se relacionam a essa amiga, que compartilha a mesma atenção da professora.

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

O movimento configuracional da subjetividade ocorre na produção de novos sentidos subjetivos, que passam a ser gerados pela configuração subjetiva da ação que, por sua vez, integram outros em um novo momento da formação de uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2004; ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011; GONZÁLEZ REY et al., 2017). Fala-se, assim, em um tipo de desenvolvimento, que foi o foco da presente pesquisa, denominado “desenvolvimento subjetivo”. Ele é um processo ininterrupto (por estar em movimento, não ser estático), que se desdobra em recursos subjetivos, que poderão oferecer ferramentas subjetivas ao modo de viver as inúmeras possibilidades situacionais que emergem no curso da vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

No que se refere às relações da criança e sua inclusão nesta discussão, uma vez que sentidos subjetivos expressam indiretamente as experiências que fizeram e que são parte da vida da criança, faz-se relevante referenciar o seu sistema de relações mais próximas, enquanto parte central desse processo. Isto, principalmente em relação àquilo que suscitam subjetivamente à criança, no curso de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004; TACCA, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Por último, as categorias de agente e de sujeito, nesta abordagem, relacionam-se às pessoas e grupos sociais, que apresentam capacidade para se posicionar e, com isto, vir a abrir caminhos alternativos, processos estes que estão para além do controle consciente de suas ações. Em relação ao agente, González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 73) explicam: “o agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”.

No que se refere à categoria sujeito, ela possibilita uma visualização teórica de grupos e indivíduos que geram caminhos próprios de produção subjetiva, que transcendem, por sua vez, determinada experiência normativa. Nesse processo, assume-se a rédea da experiência, da trajetória, engajando-se e posicionando-se ativamente e criativamente no curso da experiência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Ressalta-se, ademais, que esse caráter ativo não somente se refere à atuação frente a uma experiência, mas em relação a processos reflexivos que a acompanham. Igualmente, a expressão desse engajamento não necessariamente irá se expressar na ação.

A abertura a posicionamentos ativos, a depender da produção de sentidos subjetivos, poderá estar em estreita associação ao processo de desenvolvimento subjetivo. Isto porque a emergência do sujeito ocorre através de sentidos subjetivos, que pressupõem um posicionamento alternativo diante de situações desafiadoras, sendo capaz de gerar novos caminhos de produção subjetiva. Contudo, não acontece sem a emergência de recursos subjetivos

frente à experiência (GONZÁLEZ REY, 2002, 2004; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b; GOULART, 2017).

Por fim, para a presente discussão, os conceitos apresentados geram inteligibilidade sobre a complexa trama que integra os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir da consideração de diversos fatores que perpassam os posicionamentos das crianças, que se estendem para além do momento. Igualmente, favorecem uma compreensão mais ampla em relação ao modo como a criança se posiciona frente às suas experiências na escola. Assumir esta compreensão requer considerar que existem diferentes processos de desenvolvimento. Eles caracterizam momentos qualitativos de rupturas, mas extrapolam qualquer relação exclusiva com processos de ordem cognitivo-intelectual em resposta a aspectos externos e que, quase sempre, são negligenciadas ou pouco explorados. Diferentemente, propõe-se que existe toda uma produção subjetiva em que diferentes sentidos subjetivos emergem a partir do sentir frente a uma história de vida. Isto não permite falar em operações puramente lógicas como propulsoras do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2008).

Processos epistemológicos e metodológicos

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), na qual se apoia a metodologia construtivo-interpretativa, norteou os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Os fundamentos epistemológicos que a sustentam são: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que defende que o conhecimento é uma produção e não uma apropriação linear da realidade; a centralidade do diálogo no processo da pesquisa, que ressalta o caráter comunicacional-dialógico dos processos subjetivos; bem como a legitimação do singular na produção do saber.

O processo construtivo-interpretativo é desenvolvido ao longo da pesquisa e leva à elaboração do modelo teórico, que vai sendo constituído por

elementos que emergem das expressões e posicionamentos do participante, sobre os quais o pesquisador constrói indicadores sobre os sentidos subjetivos que podem estar se configurando no processo estudado. O indicador é o elemento mais hipotético e simples nesse processo de construção teórica. É da relação entre eles e as ideias do pesquisador que as hipóteses norteadoras da pesquisa vão sendo produzidas e suscitando inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (GONZÁLEZ REY, 2005).

Algo de suma relevância a destacar, em relação a esta aproximação e que favoreceu ainda mais esta pesquisa é a proposta heurística da inseparabilidade entre prática profissional e pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). Ao ter em conta o caráter dialógico de ambas, podem vir a tornar-se facilitadoras de um processo de mobilização subjetiva aos envolvidos na pesquisa, ou seja, podem promover o desenvolvimento subjetivo. Segundo González Rey (2018), isso é o que define a ética desta proposta epistemológico-metodológica.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O participante Francisco (nome fictício), com sete anos de idade à época, foi escolhido considerando os desafios que enfrentava em seus processos de socialização, integração em sala de aula e na aprendizagem do conteúdo.

Os principais instrumentos utilizados foram: 1. Dinâmica conversacional: processo de diálogo utilizado em grande parte da pesquisa, em que se prioriza o que é relevante para a criança. O intuito é o de constituir uma relação em que haja imersão emocional, visando o alcance de expressões carregadas de produções subjetivas; 2. Participação no cotidiano da escola: observações e interações semanais, de modo a promover um acompanhamento mais próximo da realidade estudada, visando compreender como a criança sente e se posiciona frente às relações neste espaço; 3. Acompanhamento individual nas tarefas em sala: momento essencial para criação de vínculo afetivo com a criança, bem como para estabelecer um contato dialógico que vai gerando espaços para novas conversações.

As relações dialógico-subjetivas como caminho para o desenvolvimento subjetivo e o aprender escolar: o caso Francisco

Contextualização do caso

Francisco é uma criança alegre e carinhosa. Reside em um bairro muito distante da escola. O trajeto casa-escola-casa é realizado diariamente por meio de dois ônibus com a mãe e leva aproximadamente duas horas. No início da pesquisa, Francisco demonstrava recorrente inquietação dentro e fora da sala de aula. Agitado, costumava circular entre as fileiras durante as atividades, mas muito centrado em si mesmo. Isolava-se com frequência e pouco lhe interessava o que era proposto no cotidiano da turma. Tudo o que estava bem distante desse cotidiano parecia atrair mais a sua atenção.

Sempre muito sorridente, Francisco, que parecia tão alegre em seu mundo de imaginação e inocência, era invariavelmente tido como uma criança problema. Seu jeitinho peculiar era fonte de constantes advertências por parte dos membros da escola: “Francisco, fica na fila, vira para frente!” (Professora de outra turma), “Francisco, volta para o seu lugar!” (Diretora da escola). Esse mesmo modo de fazer referência à criança também caracterizava a relação entre ele e a Professora da turma, Clara, que demonstrava ausência de perspectivas em relação ao seu desenvolvimento no que tange aos processos de aprendizagem escolar, comportamento e de socialização. Ele era tido como uma criança com muitas dificuldades, “apesar de não possuir laudo” (Professora Clara) – conforme comentava algumas vezes a Professora em diálogo com a pesquisadora.

O modo recursivo de fazer alusão ao aluno terminava por nortear a relação que Clara estabelecia com ele, relação que estava marcada, portanto, por uma concepção inflexível, por um olhar restrito, repetitivo e pouco reflexivo. Igualmente, norteadas por essas concepções e olhares, Clara somente buscava trabalhar objetivamente dificuldades de realização das atividades escolares de Francisco, sem nenhuma aproximação ao seu mundo, ou sem

sequer propor outros recursos de comunicação com ele. A relação entre ambos resultava em diversas tentativas fracassadas de intervenção pedagógica.

Esse conjunto de observações iniciais, relacionadas ao constante distanciamento da escola e da Professora na forma de conceber e interagir com esse aluno, somado à preferência de Francisco pelo isolamento nos momentos das atividades escolares e as dificuldades de aprendizagem que apresentava, parecia se relacionar, em parte, pela qualidade das relações construídas naquele espaço.

Nas primeiras semanas da pesquisa, Francisco apenas fazia contato visual com a pesquisadora sem aproximar-se. No entanto, era atencioso e carismático quando convidado por ela a dialogar. Com o passar do primeiro mês, ele parecia se interessar mais pela sua presença, passando a sentar-se ao lado dela com frequência e a querer conversar sobre assuntos diversos do seu mundo de imaginação. Da mesma forma, a pesquisadora foi se aproximando e interagindo com ele mais vezes.

Análise e construção da informação

Considerando esta breve introdução, algo que a pesquisadora refletia, portanto, era que a qualidade das relações estabelecidas entre Francisco e os demais membros da escola revelava uma fragilidade dialógico-emocional, que unida à ausência de uma integração social relacional do aluno no contexto da escola, pareciam repercutir de alguma forma nos processos que envolviam a sua dificuldade no aprender escolar. Nesse sentido, a pesquisadora buscou, em um primeiro momento, concretizar uma relação afetuosa e dialógica com Francisco naquele espaço, com o intuito de explorar possíveis processos de desenvolvimento subjetivo do participante que poderiam emergir no curso dessa relação e vir a se desdobrar em processos que levariam à aprendizagem.

Nos diálogos iniciais, enquanto a pesquisadora acompanhava-o na execução das tarefas em sala de aula, o tema central trazido espontaneamente por Francisco era o percurso que ele realizava diariamente com mãe até a escola, em relação ao qual expressou diversos elementos que cativavam a sua

atenção. Alguns trechos, que emergiam durante as dinâmicas conversacionais, podem exemplificar a centralidade desse percurso em suas expressões: “Tem um ar gelado no ônibus que quando sopro sai o ar quente e sai fumaça!”; “No ônibus tem uma porta que empurra com muita força”; “O barulho do motor dói as orelhas”; “Mamãe deixa eu descansar no ônibus”; “O ônibus me deixa cansado, balança” (Francisco). A ênfase desse trajeto em seus relatos se fazia presente inclusive quando ele revelava as suas expectativas em relação às atividades da escola: “Eu vou ao zoológico na sexta, vou em um ônibus, vou observar o farol de piscar, o motor, as cadeiras confortáveis, ah, e tem também a fumaça, o óleo, vou anotar tudo”; “Vi dois ônibus iguais quando estava indo para o passeio do clube ontem” (Francisco).

Nestes trechos de informação, percebe-se que Francisco atribui reiteradamente o meio de transporte, que era o mesmo de seu deslocamento casa-escola-casa, em um lugar central na organização de sua fala, sobretudo quando fazia referência aos momentos de atividade da escola em que ele estava emocionalmente implicado. Isto levou a pesquisadora a refletir que esse percurso poderia estar em intrínseca relação ao seu sentir frente às experiências escolares, sendo possivelmente um elemento portador de sentidos subjetivos predominantes em suas expressões no espaço escolar.

Uma vez observada essa centralidade e notando que ninguém na escola parecia se atentar a isso, nem mesmo a Professora da turma, a pesquisadora refletiu que, de alguma forma, deveria utilizá-lo como um dos principais recursos de prática profissional no curso da pesquisa, tanto para promover a concretização de um vínculo afetivo com Francisco, como para promover a sua participação nas atividades que pouco pareciam lhe interessar. Esta reflexão passou a subsidiar as iniciativas da pesquisadora ao longo das diferentes aproximações ao participante, visando a retomar o objetivo da pesquisa.

Uma dessas iniciativas pode ser compreendida na seguinte situação. Certa vez, ao copiar o dever de casa na agenda, as crianças reclamavam que aquela frase proposta pela Professora estava muito longa. Francisco então olhou para a pesquisadora, disse que não ia caber naquela folha, já querendo

desistir, e afirmou: “Esse trabalho me faz ficar cansado” (Francisco); ao que a pesquisadora expressou: “Vamos, Francisco, veja, agora é a letra ‘O’ de ônibus, que você adora!” (Pesquisadora). Nesses momentos, ele sorria, pegava o lápis que já havia soltado, e recomeçava a escrita.

Esse sorriso que começava a ser perceptível nas expressões de Francisco é um elemento em relação ao qual é possível construir um indicador relacionado ao começo de uma relação, de interesse e de socialização. Ou seja, iniciou-se o surgimento de interesse por parte do aluno e, simultaneamente, ele foi se socializando com a pesquisadora, o que pode sugerir, da mesma forma, que a figura da pesquisadora começava a se configurar no espaço relacional com ele.

Desse modo, gradativamente e em diversas situações, a pesquisadora visava a unir a execução de uma atividade escolar, que antes ele se recusava a fazer, a um elemento portador de sentido subjetivo naquele espaço, acompanhado de uma relação afetiva que passava a prevalecer entre eles. Esse processo poderia repercutir em um engajamento subjetivo de Francisco no momento do aprender, considerando a relação dialógico-subjetiva que estava se organizando. Um clima amistoso foi gerado entre eles e o vínculo afetivo estreitou-se ainda mais.

Alguns trechos de diálogo expressos pelo participante, que emergiram durante as dinâmicas conversacionais em diferentes momentos entre ele e a pesquisadora, podem exemplificar a forma como essa relação foi se configurando em um espaço subjetivo: “No caminho para o zoológico, que você se esqueceu, vi um ônibus amarelo e outro rosa. Você perdeu! Promete não perder mais?” (Francisco); “Foi muito legal o cinema... O ônibus foi embora sem você” (Francisco).

Do mesmo modo, Francisco passou espontaneamente, com alguma frequência, a demonstrar a importância da pesquisadora também em seus posicionamentos em sala de aula. Certo dia, ao retornar para o seu assento, a pesquisadora se deparou com o fato de que ele havia colocado o seu copo ao lado do copo dela no momento do lanche – algo que passou a prevalecer no decorrer das semanas subsequentes. Além disso, ele selecionava os seus

melhores adesivos, que expressavam afeto e amizade, para colar no caderno da pesquisadora.

As reiteradas menções que foram emergindo nas expressões verbais e nos diferentes posicionamentos de Francisco, relacionadas, por exemplo, à falta da pesquisadora em alguns dos passeios da escola, e a ênfase que ele passou a dar em relação à importância da sua presença nas atividades escolares, possibilita a construção de um indicador associado ao lugar central que a pesquisadora começava a ter em suas produções subjetivas na escola.

Esse fenômeno também fica evidente na seguinte situação, em que Francisco contou com a pesquisadora para realizar algumas atividades que antes ele rapidamente abandonava. Francisco disse, interessado: “Você vem me ajudar a fazer essa atividade? Já sei que o que vamos copiar do quadro começa com a letra P, de pato!” (Francisco).

Nesse trecho, Francisco parece iniciar o despertar de uma crença na própria capacidade, demonstrando, ainda, a prevalência do seu envolvimento com o que estava sendo proposto em sala de aula. Esse processo aparece atrelado à presença da pesquisadora, de modo que, somado ao exposto até aqui, é possível construir um indicador associado ao estreitamento da relação entre pesquisadora-participante, que foi se configurando em novas bases e transformando-se em fonte geradora de uma nova qualidade de sentidos subjetivos à Francisco, relacionados à sua força de vontade, à determinação e à perseverança em executar as atividades, que passaram a sobressair em sala.

A partir dos indicadores levantados até o momento sobre a presença da pesquisadora nesse processo de desenvolvimento do participante, torna-se possível a elaboração da hipótese parcial de que uma movimentação de sentidos subjetivos tomava forma na realização das atividades na escola ante à emergência de uma configuração subjetiva da relação entre Francisco e a pesquisadora, que passou, portanto, a ser favorecedora da produção de uma nova qualidade de sentidos subjetivos que estavam associados à segurança, à crença em si mesmo e na sua capacidade de aprender. Francisco não mais queria sair do seu assento, ou dispersar-se, passando cada vez mais a implicar-

se na própria aprendizagem. Passou ainda a acompanhar a turma e a terminar as atividades junto a eles, não mais precisando apressar-se para finalizar no horário do recreio.

Nesse sentido, é interessante notar como os posicionamentos de Francisco passaram a ser ativos e orientados ao seu engajamento em diversos processos que antes ele iniciava, mas logo se dispersava. Ademais, Francisco foi assumindo suas próprias decisões e não mais desistia ante uma possibilidade de desconhecimento do conteúdo ou fracasso. Todo esse processo fica novamente explícito na seguinte situação, em relação às tentativas, erros e acertos. Ao escrever a letra S, ele fez ao contrário e saiu quase um 2, e, sem que a pesquisadora dissesse nada, ele falou: “Ah, está errado esse. Vamos apagar” (Francisco). Ele pegou a borracha, apagou o 2 e fez nova tentativa.

Da mesma forma, ele passou a ter uma nova relação com suas responsabilidades enquanto aluno, assumindo compromissos antes irrelevantes para ele. Começou a deixar, todos os dias, o seu estojo preparado na mesa antes do início da aula. Isto era algo que, no início da pesquisa, geralmente distraía-o com facilidade e/ou levaria mais tempo para pegar na mochila, até a Professora fazer por ele ou chamar duramente a sua atenção.

Esses diferentes alcances de Francisco, que foram abrangendo outras dimensões do desenvolvimento, como tornar-se mais responsável e comprometido, estão em estreita associação à hipótese levantada. Francisco passou a gerar novos recursos subjetivos frente às diferentes dificuldades que anteriormente o distanciava de se engajar em seu próprio processo de desenvolvimento. Essas produções subjetivas, que passaram a ser produzidas no curso da pesquisa, levaram a um processo de tomada de decisão, abrindo espaço para a emergência da condição de sujeito que se desenvolve subjetivamente em sala de aula.

Esta construção, unida às demais, leva à reflexão de como os momentos relacionais com Francisco, pautados por uma qualidade dialógico-subjetiva da relação, foram se desdobrando em novos sentidos subjetivos que eram gerados mediante a relação com a pesquisadora, mas que, não obstante, não se limitava a ela. Em outras palavras, também passavam a movimentar sentidos

subjetivos de configurações subjetivas no momento da ação, transcendendo a relação, e se estendendo para diferentes ocasiões e posicionamentos na escola.

A execução ininterrupta das atividades escolares, seus comportamentos mais centrados em sala de aula, seu interesse em concluir as tarefas no mesmo espaço de tempo que os demais colegas, e o compromisso que ele foi assumindo com as suas responsabilidades enquanto aluno, reafirmavam essa nova configuração que Francisco foi desenvolvendo nas experiências escolares.

O exposto até aqui alude à possibilidade da emergência, no decorrer da pesquisa, de uma configuração subjetiva do desenvolvimento que estava em processo de organização e consolidação. Essa hipótese vai ao encontro da hipótese anteriormente levantada, de modo que se torna possível pensar que a configuração subjetiva da relação entre participante e pesquisadora chegou a um momento que constituiu uma relação basilar para a emergência de uma configuração subjetiva geradora de desenvolvimento, que levou, dentre outras coisas, à avanços na aprendizagem escolar.

Toda essa trama também fica evidente no seguinte trecho de informação, quando Francisco relatou alegremente, em um momento em que a pesquisadora entrou em sala de aula, como ele estava conseguindo avançar em seu processo de aprendizagem: “Eu já sei escrever os nomes de todos os colegas da sala, sozinho!” (Francisco).

É possível construir, a partir deste trecho de informação, que Francisco passou a assumir as rédeas do próprio desenvolvimento no contexto escolar. Sem a ajuda da pesquisadora, o aluno passou a semana inteira buscando aprender a escrever os nomes dos colegas, para que, na semana seguinte, ele pudesse relatar o resultado de seus esforços à pesquisadora. Além disso, este trecho remete ao seu constante interesse em aprender que passou a prevalecer, o que culminou em diferentes conquistas em seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista os indicadores levantados, é possível reforçar a hipótese em curso relacionada ao processo de desenvolvimento subjetivo que Francisco experimentava no fluxo de suas atividades no contexto escolar. Esse processo pode ser compreendido pela recursividade com que emergiam diversos

elementos da sua vida relacional naquele momento e contexto e que, unidos em um processo configuracional da subjetividade, foram fontes de novos recursos subjetivos frente aos desafios cotidianos que, antes, o levavam à desistência.

Ao final do primeiro ano de pesquisa, Francisco passou a executar as atividades sem qualquer hesitação, apontando cada vez mais para o seu empenho e esforço para fazer o que era sugerido em sala de aula e para aprender o que estava sendo proposto. Neste sentido, seu processo de desenvolvimento subjetivo pode ser compreendido pelo modo como antes nada lhe interessava naquele contexto, contudo, uma vez que as execuções das atividades eram marcadas por uma qualidade dialógico-subjetiva das relações, Francisco passou a produzir uma nova qualidade de sentidos subjetivos que mobilizaram processos que envolveram o seu aprender.

No decorrer de suas ações na escola, passou a prevalecer em diferentes momentos a emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento, que foi se configurando frente à relação que foi sendo consolidada entre ele e a pesquisadora. Alguns destes alcances concretos, no que se refere à superação de certas dificuldades de aprendizagem, foram observados, por exemplo, pela qualidade de suas expressões escritas e verbais em sala de aula, que saíram em poucos meses de rabiscos para a escrita de letras e palavras completas. Sobre este fato, faz-se relevante compreender como a configuração subjetiva do desenvolvimento chega a um momento em que a aprendizagem faz parte do outro, sendo processos inseparáveis. Isto se fez notório no presente caso, em que processos do aprender foram sendo desenvolvidos a partir da emergência de uma configuração subjetiva de socialização e relacionamento em processo de organização.

As construções tecidas contemplaram a trama subjetiva configuracional gerada ao longo da pesquisa, sinalizando a emergência da criança enquanto sujeito que se desenvolve subjetivamente em sala de aula e os avanços em relação às dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, como evidenciado, a inteligibilidade dos processos subjetivos associados ao desenvolvimento e o aprender em Francisco está assentada em dinâmicas singulares, que dizem respeito a uma trama concreta de vida – posicionamento teórico-

epistemológico-metodológico que supera generalizações abstratas de ordem intelectual cognitiva, presentes em muitas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

A partir deste estudo, em que foram consideradas as produções subjetivas do participante em sala de aula, foi possível abordar algumas reflexões em relação a como as dificuldades de aprendizagem não estão dissociadas da forma como a criança sente o seu mundo de experiências relacionais. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade utilizada neste artigo, a ênfase não está em aspectos meramente cognitivos, lógicos e intelectuais, ou em um suposto déficit desses processos na criança com dificuldades, mas nos processos subjetivos que assentam na base de uma configuração subjetiva que emerge no curso da ação.

Diante do exposto, consideram-se como aspectos essenciais na compreensão das dificuldades de aprendizagem:

- Concepções hegemônicas sobre as dificuldades de aprendizagem dificultam a percepção da pluralidade de experiências que a criança vive dentro e fora da escola e o sentir frente a elas, que emergem subjetivamente no momento do aprender;
- O entendimento das dificuldades de aprendizagem deve englobar as produções subjetivas que a criança gera nas suas experiências de vida, levando em consideração o modo como ela configura subjetivamente a sua própria realidade;
- A consolidação de uma qualidade dialógico-subjetiva da relação pode vir a permitir ao aluno novos processos subjetivos no espaço da sala de aula, favorecendo a produção de novos sentidos subjetivos frente aos momentos de tensão e desafio que venham a emergir no aprender;
- No caso estudado, a compreensão dos avanços em relação às dificuldades de aprendizagem partiu do movimento de um sistema subjetivo que emergiu nas

formas da criança sentir o seu mundo de relações no espaço escolar, extrapolando qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual cognitiva, frequentemente tido como o caminho exclusivo para a aprendizagem do conteúdo.

Por fim, compreensões levantadas a partir do caso analisado envolvem reflexões em relação a novas perspectivas acerca de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, gerando, ainda, visibilidade às possibilidades de avanços em relação às dificuldades de aprendizagem, sem a necessidade do laudo ou da medicação. Faz-se premente repensar as práticas escolares atuais, visando a prezar pela qualidade das relações humanas e o diálogo. Destaca-se a importância de não considerar este estudo como conclusivo, entretanto concebê-lo enquanto uma contribuição ao desenvolvimento de futuras pesquisas destinadas a explorar a presente temática.

Referências

AMARAL, A.L.S.N.D. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*, 2011.

BLOCH, M.N. Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research. *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*, p. 3-20, 1992.

DE OLIVEIRA ALMEIDA, A.M; CUNHA, G.G. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.

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

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

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

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

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning, 2005.

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

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber, p. 21-42, 2012.

_____. *Vygotsky, subjetividade e educação*, 2015. Acesso em 01/03/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GvhWP9_Job0

_____. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

_____. Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, p. 1354067X18754338, 2018.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea, 2017a.

_____. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. 2017b.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; BEZERRA, M. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Puerto Rican Journal of Psychology/Revista Puertorriqueña de Psicología*, v. 27, n. 2, 2016.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; ROSSATO, M; GOULART, D.M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Springer, Singapore, 2017. p. 217-243.

GOULART, D.M. *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.

MITJÁNS MARTINÉZ, A; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, A.M.D.C.D. *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. 2017.

OLIVEIRA, A.M.D.C.D.; GONZÁLEZ REY, F. A Criança que se Desenvolve Subjetivamente em Sala de Aula: Caminhos para o aprender escolar. In: TACCA, M. C. V. R. et. al. (Orgs.). *Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento: Estudos de Caso em Foco*. Campinas: Alínea, 2019, cap. 1, p. 11-31 (no prelo).

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. 2009. 257 f. 2009. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

ROSSATO, M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, p. 71-107, 2011.

SAVIANI, D. *Histórias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TACCA, M.C.V.R. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, B. et al. (Org.). *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. São Paulo: Vozes, 2006. cap. 4, p.60-85.

TACCA, M.C.V.R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019