

CRISTIANE C. B. CARDINALLI

**“UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA  
DO ALUNO COM DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM”**

PUC-CAMPINAS  
2006

CRISTIANE C. B. CARDINALLI

**“UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA  
DO ALUNO COM DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientador:  
Dr. Fernando Luís González Rey

PUC-CAMPINAS  
2006

CRISTIANE C. B. CARDINALLI

**“UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA  
DO ALUNO COM DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM”**

Banca Examinadora

---

Dr. Fernando Luis González Rey  
Presidente

---

Dra Raquel Souza Lobo Guzzo

---

Dra Beatriz Scoz

PUC- CAMPINAS  
2006

# AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas cujas presenças foram de grande valia nesse caminhar que me trouxe até aqui.

Em primeiro lugar a Deus, por sempre iluminar os meus caminhos.

Aos meus pais, que em sua simplicidade me ensinaram valores, me deram muito amor e foram os primeiros a acreditar que eu conseguiria. Obrigada pelas preces.

Ao meu marido, André, amigo e companheiro, que em todos os momentos sempre tinha a palavra, o conselho certo, e, ponderado como ele é, me levava a olhar as coisas sob um outro ponto de vista. Também por agüentar as variações de humor.

A minha filha, Marcela, por entender quando a mamãe não podia brincar e mesmo assim, ficava ao meu lado, ora desenhando, ora escrevendo bilhetinhos carinhosos.

A minha irmã, Maria, mais uma vez, colaboradora nos momentos de muito trabalho.

Às amigas de mestrado, Gisela, Kátia, Mara, Cláudia pelas contribuições e por compartilhar não somente momentos de ansiedade, mas também momentos de papos prazerosos tomando café na cantina.

À escola em que trabalho, campo da pesquisa e ambiente fomentador de reflexões, em especial ao diretor Maurício, que confiou em mim e se empenhou na concessão da bolsa de estudo.

À coordenadora Cláudia, que concedeu o espaço para a pesquisa e, além disso, contribuiu com apontamentos e materiais valiosos.

À orientadora Irani, que, com a riqueza da experiência, me incentivou e me fez pensar de maneiras diferentes.

Aos professores do curso de Mestrado em Psicologia Escolar, pela inestimável contribuição à minha formação, principalmente ao Professor Dr. Fernando Gonzalez Rey, meu mentor, que me fez adentrar por um campo totalmente novo, me confrontando com minha própria subjetividade. Obrigada por apostar em mim.

Aos alunos e suas famílias, integrantes deste estudo, que participaram de maneira espontânea e atenciosa.

Às meninas da secretaria: Elaine, Eliane, Maria Amélia e Dareide, pelas orientações quanto aos procedimentos necessários durante o curso.

Às outras pessoas, cujos nomes não estão listados, mas nem por isso são menos importantes, que em algum momento, me ajudaram, com uma palavra, com uma atitude, ou com seus exemplos.

Obrigada a todos.

## RESUMO

Cardinalli, C. C. B. (2005). *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. 119 p.

O objetivo do estudo foi analisar a influência de aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares. Considerando que a aprendizagem escolar não envolve apenas estruturas cognitivas, mas também é influenciada pelos aspectos afetivos, é importante estudar os elementos subjetivos que atuam nesse processo visando uma educação mais comprometida com a formação do indivíduo. A pesquisa assumiu o caráter qualitativo dentro da Epistemologia Qualitativa, com estudos de casos. Participaram da pesquisa três alunos do Ensino Fundamental I, e os instrumentos utilizados foram: atividades escolares abordando conteúdos de Língua Portuguesa, representações gráficas de situações específicas vividas na escola, além de conversações com a pesquisadora. Ocorreram também observações em sala de aula e entrevista com as respectivas famílias, a fim de encontrar núcleos de sentidos subjetivos que poderiam configurar-se como facilitadores ou bloqueadores da aprendizagem. Tal pesquisa buscou respaldo teórico na teoria da subjetividade de González Rey. O estudo mostrou que aspectos subjetivos estão a todo o momento influenciando no posicionamento do aluno frente aos obstáculos que perpassam sua aprendizagem. Demonstrou também que é possível aos professores atentar-se para os aspectos psicológicos dos alunos, não no sentido de formular diagnósticos, mas de tentar compreender o indivíduo de maneira mais integral e ajudar a promover situações que possam contribuir para a produção de sentidos positivos na educação.

**Palavras-chave:** dificuldade de aprendizagem; escola; aspectos afetivos; sentido subjetivo.

# ABSTRACT

Cardinalli, C. C. B. (2005). Analysis of the subjective configuration in students with learning disabilities. Master Degree Dissertation. PUCC, Campinas, SP. 119 p.

The objective of the study was to analyze the influence of subjective aspects in the children teach-learning process that present difficulties in school contents. Considering that school learning does not enclose only cognitives structures, but also is influenced by affective aspects, is important to study the subjective elements acting on this process aiming a more engaged education focusing the individual development. The research adopted the qualitative characteristic based on the Qualitative Epistemology, including cases study. Three students of Basic Education participated of the research, and the used instruments had been: school activities with Portuguese Language contents, graphic representation of specify situations lived at school, beside conversations with the researcher. Also occurred observations in the classroom and interviews with the respective families, in order to find subjective sense nucleous that could be configured as learning assists or choke. The research look for endorsement in the subjectivity theory of Gonzalez Rey. The study showed that subjective aspects acting on all the time in the student attitude in front of learning obstacles. It also showed that is possible to the teachers attempt to the students psychological aspects, not with the purpose to define a diagnosis, but trying to understand the individual in a integral point of view and help to promote situations to contribute to the building of subjective sense that favor the development at education process.

**Key words:** Learning Disabilities, school, affective aspects, subjective sense.





As questões desta pesquisa já há algum tempo vêm se delineando e sendo geradas em minha experiência como professora de primeira a quarta série do Ensino Fundamental I, profissão que exerci na rede pública municipal e, atualmente, desempenho em uma escola particular. Além de ter atuado na sala de aula, também comecei a me dedicar às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e são então encaminhadas para trabalhos paralelos dentro das próprias escolas, denominados reforço escolar e que visam resgatar conteúdos não assimilados, desenvolver habilidades esperadas para a idade, auxiliar o aluno em processo de alfabetização, entre outros.

Assim, trabalhei durante dois anos em escolas municipais com grupos de alunos com esse perfil e, desde 2002, atuo apenas na rede particular de ensino, também atendendo alunos que apresentam rendimento abaixo do esperado pelos professores de primeira à quarta série.

O que observo em ambos os contextos é que essas crianças, embora não possuam nenhum problema orgânico, neurológico e tenham uma boa estrutura cognitiva, apresentam dificuldades em determinados conteúdos escolares. Ao refletir sobre isso, penso que há a necessidade de compreensão de outros elementos não tão evidentes ou predeterminantes, que atuam no sujeito e que não podem ser ignorados, nem menos valorizados que os aspectos cognitivos necessários à aprendizagem.

Ao longo da história da educação brasileira, a análise desse tipo de situação que, muitas vezes, leva ao fracasso escolar, parece ter privilegiado a

busca de culpados. Porém, como diz CARRAHER (1988), não se trata de encontrá-los, mas sim de desvendar formas mais eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade.

Diante disso, saliento que não é minha intenção neste estudo adotar um posicionamento de denúncia dos responsáveis pelo fracasso escolar, quer seja o aluno ou a instituição de ensino, nem mesmo encontrar razões que justifiquem a aprovação ou reprovação nas séries. Evidentemente que fatores externos relacionados à política educacional, à organização do sistema de ensino, à insuficiente formação dos professores, entre diversos outros de igual complexidade, não podem ser ignorados, mas não se trata, aqui, de examiná-los.

Os questionamentos que foram surgindo em minha prática com crianças que não aprendem ou demoram a aprender determinados conteúdos são, de fato, de outra natureza: Por que alguns alunos desenvolvem uma espécie de bloqueio diante de determinado conteúdo? Como compreender o posicionamento deles frente às dificuldades que surgem nesse processo? O que contribui para fortalecer o sentimento de fracasso ou, por outro lado, de ser capaz de superar os obstáculos?

O objetivo é, então, compreender o aluno e seus posicionamentos frente às suas dificuldades, analisando-o segundo uma perspectiva teórica que trate dos complexos processos subjetivos que atuam na aquisição e elaboração do conhecimento.

Observo que, em geral, os professores sabem que os aspectos afetivos e relacionais intervêm na aprendizagem. Podemos, também, citar diversos estudiosos que abordaram tais aspectos em suas produções científicas, como: Sara Pain, Alicia Fernandez, Lino de Macedo, Ajuriaguerra, entre outros. No

entanto, em geral, as pesquisas em educação têm seguido a linha experimental, quantitativa e objetiva, não permitindo, assim, pelas suas metodologias, uma reflexão sobre as formas subjetivas de organização da psique associadas ao processo de educação (GONZÁLEZ REY, 2001).

Trata-se aqui, então, de uma oportunidade para discutirmos sobre as variáveis que perpassam a (re)construção do conhecimento do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem e foi encaminhado para um trabalho paralelo fora da sala de aula, dentro da própria instituição. Por tratar-se de um atendimento individual, ainda que sem caráter clínico, este espaço de atendimento extra-classe pode levar o aluno a expressar sua subjetividade de maneira mais perceptível. Esse foi, então, o campo para a presente pesquisa, que se dedica a analisar casos individuais, observando qualitativamente as implicações das questões subjetivas no processo de aprendizagem.

Na busca de respostas, fui construindo e fortalecendo meu posicionamento como educadora, minhas representações, meus pressupostos teóricos e, principalmente, minhas observações das complexas relações (emocional-cognitivas) envolvidas no decorrer da aprendizagem escolar dos alunos. E é uma parte desse percurso que apresento nesta dissertação, que está estruturada da seguinte forma:

No Capítulo I apresento a “*Fundamentação Teórica*” da pesquisa, organizada de maneira a tecer a rede de sustentação para as posteriores discussões, com os tópicos: *Dificuldades de Aprendizagem: um pouco da história*, em que abordo aspectos históricos que levaram à conceitualização desse termo; *Afetividade x Cognição: uma visão integrada*, em que apresento elementos já estudados, em que tal relação é considerada como fundamental para a

aprendizagem; e na seqüência, trago a teoria da *Subjetividade*, como principal referência teórica para a compreensão do sujeito como produtor de sentidos subjetivos e a relevância disso no processo de aprendizagem. Por fim são apresentados os objetivos da pesquisa.

A Metodologia consta no Capítulo II, ressaltando a importância da epistemologia qualitativa como adequada a este tipo de pesquisa em educação. São apontados os *Participantes*, os *Instrumentos Metodológicos*, o *Cenário da Pesquisa* e as *Considerações Éticas*.

No Capítulo III, intitulado “*Construção da Informação*”, procurei trabalhar e refletir sobre as informações de maneira construtiva-interpretativa. Na seqüência, apresento as *Conclusões* da pesquisa e por fim são elencados as *Referências* e os *Anexos*.

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	vii

## **SUMÁRIO**

I - INTRODUÇÃO.....	12
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
- Dificuldade de aprendizagem: um pouco da história.....	17
- Afetividade e cognição: uma visão integrada.....	25
- Subjetividade e sentidos subjetivos.....	29
- Objetivos.....	35
III – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	36
- Cenário da Pesquisa.....	40
- Caracterização dos Participantes da pesquisa.....	44
- Instrumentos e Procedimentos.....	48
- Considerações Éticas.....	52
IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	54
V – CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	92
ANEXO 1: Representações gráficas .....	93
ANEXO 2: Registro de encontros com o aluno 1.....	100

ANEXO 3: Registro de encontros com o aluno 2.....	103
ANEXO 4: Registro de encontros com o aluno 3.....	106
ANEXO 5: Atividade de completamento de frases.....	109
ANEXO 6: Roteiro de entrevista com os pais.....	110
ANEXO 7: Materiais respondidos pelos alunos e pais.....	111
ANEXO 8: Termo de consentimento de participação dos pais.....	118
ANEXO 9: Termo de consentimento de participação dos alunos .....	119

## **I- INTRODUÇÃO**

---

Muito se tem discutido, principalmente entre educadores e pesquisadores, a respeito do fracasso escolar, da ineficiência da escola, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, da insuficiente formação dos professores, entre outros tantos aspectos que merecem atenção quando o tema é educação. (PATTO 1990; LEAL, 1991; CORSINI 1998; SHIAVONI, 2004; OSTI, 2004).

Sabe-se que, apesar das medidas adotadas pela política educacional, ainda existem lacunas no sistema de ensino que incidem diretamente no processo pedagógico e, conseqüentemente, no aluno e sua aprendizagem.

Porém, não é possível esperar, apenas, atuações dos órgãos superiores de ensino. Há de se buscar alternativas, soluções para tais carências, e cabe aos profissionais envolvidos desempenhar seus papéis nesse sentido, além de contribuir por meio de produções científicas que abordem as problemáticas observadas no contexto escolar.

Durante muito tempo, predominou nessas produções, e também na prática, uma visão simplificadora e fragmentada do ensino. Infelizmente, isso ainda ocorre e não raras vezes escola tende a inserir o aluno com problemas em grupos de reforço ou encaminhá-lo, na maioria das vezes desnecessariamente, para análise médico-psicológica, como foi comprovado nas pesquisas de ROSSINI e SANTOS (2001).

No caso do reforço escolar, observamos que nem sempre esse tipo de trabalho apresenta recursos para promover o desenvolvimento e a aprendizagem daquela criança que não obteve um rendimento escolar satisfatório e que necessita superar suas dificuldades. Haja vista que, se ela passou pelo processo e não aprendeu, pouco adiantaria repetir o mesmo modelo (muitas vezes, inclusive, as mesmas atividades) em um outro momento. Já quando a solução



pensada é o encaminhamento a especialistas, como psicólogos, vemos que, em muitos casos, eles se baseiam apenas nos resultados de testes para a explicação dos problemas de aprendizagem, reforçando então o diagnóstico dos professores (WESCHELER, 1989).

CIASCA (2000) observa um sensível aumento no número de crianças pré-escolares atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FCM/Unicamp, demonstrando a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica. Além disso, os resultados dessas avaliações apontam que a maioria das crianças avaliadas está dentro dos parâmetros considerados normais, não existindo, portanto, comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que pudessem ser considerados como fatores responsáveis pela não aprendizagem. Também CORSINI (1998) constatou por meio de exames clínicos em crianças encaminhadas ao ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem da Unicamp, 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.

É comum ouvirmos professores explicando a dificuldade de aprendizagem como sendo causada por problemas no lar, incapacidade da criança, imaturidade, problemas psicológicos e sociais. De qualquer forma, os aspectos afetivos parecem ficar de fora das salas de aula, embora sempre estejam presentes no processo de aprendizagem, influenciando-o tanto de maneira positiva, como negativa, neste caso bloqueando o desenvolvimento cognitivo da criança. Mas talvez possamos supor que foi justamente em razão desses bloqueios que os educadores passaram a aceitar os aspectos afetivos como componentes atuantes

da aprendizagem, além da dimensão cognitiva. Dessa maneira, a Psicologia não só vem contribuindo com a Educação em favor da compreensão do sujeito que aprende, como possibilitando que o professor desenvolva outra forma de olhar para seus alunos.

Segundo DEL PRETTE (1999), se considerarmos a filosofia geral da Educação, a qual propõe a construção da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do educando, seus valores, atitudes, autonomia, pensamento crítico, fica claro que o conhecimento psicológico sobre essa programação e avaliação de ensino constitui uma importante ferramenta.

Assim, tanto a Pedagogia como a Psicologia oferecem possibilidades de compreendermos as dificuldades de aprendizagem, e devemos, então, integrar esses campos de conhecimento de maneira a buscar caminhos para auxiliar a criança e não simplesmente depositar nela a culpa de seu insucesso, como ainda é comum no contexto escolar.

O desafio deste estudo foi então, olhar para a dificuldade de aprendizagem, não se prendendo apenas aos esquemas cognitivos necessários à construção de conhecimentos novos, mas considerando a condição subjetiva do sujeito que aprende num esforço de compreender os sentidos subjetivos implicados no posicionamento desses alunos frente ao desafio de superar os obstáculos.

## **II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## **A - DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM POUCO DA HISTÓRIA**

A grande maioria das pessoas, vez ou outra na vida, sentiu dificuldade de aprender algum conceito, seja numa situação escolar ou em qualquer outra. Isto pode ter sido apenas situacional ou tido conseqüências maiores, dependendo do grau da dificuldade e do que ela representou no todo da aprendizagem do sujeito. Geralmente, os pais que estão atentos ao desenvolvimento de seus filhos percebem esse tipo de problema. E os professores também notam quando uma criança precisa de mais tempo para aprender uma tarefa em comparação com as outras crianças, ou com a média da classe.

Mas o que vem a ser aprendizagem? Seria apenas a assimilação de novos conhecimentos?

Vários autores tratam desse tema, partindo de referenciais teóricos diversos. O construtivismo é um deles e representa hoje, na área educacional, uma das visões mais aceitas sobre o modo como aprendemos. Dentro dessa abordagem, estão alguns teóricos com seus objetos e modos de olhar diferenciados: Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Maturana, entre outros. Tais autores contribuíram para a compreensão do processo de aprendizagem, enfocando um ou mais aspectos dentro de seus estudos (estruturas cognitivas, meio social, sistemas biológicos, etc.)

De fato, a aprendizagem humana depende das funções cognitivas e também da dimensão social e afetiva, numa inter-relação entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, de uma maneira interdependente, indissociável e não apenas como uma somatória. O não aprender para alguns alunos pode estar associado à sua condição psicológica

para a superação das dificuldades vivenciadas ao longo de sua história de vida, marcada pela sua singularidade.

Assim sendo, não podemos nos limitar a investigar apenas os aspectos racionais de uma experiência de aprendizagem, mas devemos nos ater, também, aos fenômenos considerados subjetivos, pois a emoção e a cognição coexistem num mesmo indivíduo e não atuam de maneira compartimentalizada.

Neste sentido, ZUNINO (1995) afirma:

Entender que a aprendizagem escolar insere-se em um processo muito mais amplo não significa desvalorizar o papel que desempenha a escola na aquisição do conhecimento. Muito pelo contrário, significa que para tornar efetivo o papel fundamental que tem para desempenhar, o ensino deve levar em conta a natureza do processo de aprendizagem (p.8).

Certamente, a natureza desse processo não diz respeito, somente, ao funcionamento das nossas estruturas cognitivas, mas abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e cultural. É algo que acompanha o indivíduo desde o seu nascimento e envolve vários componentes intrapsicológicos (memória, atenção, motivação) e interpsicológicos (relação com o outro), dentro de um contexto sócio-cultural, como apontou CORSINI (1998).

Também CORRÊA (2001) salienta que o aluno está sempre aprendendo algo, mesmo que não seja observado ou admitido pelo professor, pois a criança aprende independente do ensino.

Nessa perspectiva, podemos concluir que aprender é condição de sobrevivência de qualquer organismo vivo (MATURANA e VARELA, 1997).

Já o não-aprender é observável pelo sistema de ensino quando avalia o aluno mediante a normas e padrões pré-estabelecidos. O baixo rendimento e/ou fracasso escolar têm sido, nessa medida, os indicadores mais comuns de dificuldades de aprendizagem. Porém, quando indagamos quais os critérios utilizados para se detectar a presença ou não dessas dificuldades, concluímos que não há consenso sobre os aspectos a serem contemplados. Isso ocorre porque ainda não há uma definição aceita universalmente do termo “dificuldade de aprendizagem”, pois os sintomas são variados e fica difícil determinar os limites, pontua SISTO (2001).

Sendo assim, considero fundamental fazer neste momento um retrospecto de como, quando, por que e em quais contextos sociais surgiu este termo, a fim de compreender porque até hoje é ainda um campo sem fronteiras definidas, mesmo que diversos profissionais das áreas da saúde e da educação insistam em diagnosticar e classificar as crianças.

### **A origem do termo dificuldades de aprendizagem**

No primeiro capítulo do livro “Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico”, SISTO (2001) trata dos aspectos históricos da questão, trazendo informações sobre a evolução das abordagens, tanto em termos de diagnósticos, como em termos de atuação.

Embora seja um problema observado em vários países do mundo, a origem do campo das dificuldades de aprendizagem é norte americana e canadense. Segundo as pesquisas do autor, em 1963, mais precisamente no dia 06 de abril, um grupo de pais com filhos que, sem razão aparente, apresentavam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura se reuniu em Chicago e convidou

profissionais de diversas áreas (médicos, neurologistas, psicólogos) para pensar na questão. Havia também o interesse desse grupo em se organizar e obter fundos para a criação de serviços que cuidassem essas crianças, pois elas não poderiam ser atendidas pela educação especial, que tratava apenas dos casos de retardo mental, deficiência auditiva, visual, motora ou múltipla.

E foi nesse contexto que o psicólogo Samuel Kirk, que até então trabalhava com crianças com atraso mental e dificuldades na escrita e leitura, nomeou esses inexplicáveis obstáculos (que não poderiam ser atribuídos ao nível de inteligência, ao ambiente familiar ou educativo) de dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*).

Criou-se, então, a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, a fim de se obter recursos financeiros necessários para a criação de serviços de qualidade, como uma particularidade a mais da educação especial.

Obviamente, o ano de 1963 não marca o início das dificuldades de aprendizagem, pois elas já ocorriam em outros lugares do mundo; porém, a partir desse ano os estudiosos deram ao problema uma unificação terminológica, embora a unificação conceitual ainda continue percorrendo um caminho constituído por debates, polêmicas, acertos e desacertos.

Ainda segundo SISTO (2001), no início dos anos 60, nos Estados Unidos, as crianças que não aprendiam a ler e escrever eram classificadas em cinco categorias:

- Aprendizes lentos: com QI entre 75 e 90;
- Retardadas mentais: QI menor que 75;
- Crianças com transtornos emocionais ou socialmente desadaptadas;
- Crianças privadas ou marginalizadas culturalmente;
- Crianças com dificuldades de aprendizagem.

Aquelas que se enquadravam nas quatro primeiras categorias eram, geralmente, provenientes de famílias de baixa renda, negras ou hispânicas. SLEETER (1990, apud SISTO, 2001) acredita que a última categoria foi criada para justificar o fracasso daquelas que vinham de grupos sociais privilegiados, sugerindo atitudes mais favoráveis a este grupo e atribuindo tais dificuldades a outros fatores, como pós-guerra, ampliação das exigências escolares, etc.

O fato é que, no final dos anos 60, as dificuldades de aprendizagem já constituíam um fenômeno social, que na metade dos anos 70 foi classificado como um transtorno, necessitando assim de um campo profissional com apoio legislativo.

Diversos estudiosos desse campo, encontrados na literatura americana por SISTO (2001), contribuíram no sentido de compreender as dificuldades a partir de diferentes enfoques.

Nos estudos que se referem à época de 1800 a 1963, aproximadamente, predominava o enfoque médico, e as dificuldades eram justificadas por alterações cerebrais, observadas em diversos indivíduos pesquisados (adultos e crianças).

Aqui no Brasil, ao longo dos tempos, a questão dos problemas de aprendizagem ganhou diferentes enfoques, passando pelo aspecto orgânico e, posteriormente, sendo introduzidos os aspectos ambientais e afetivos. Mas foi somente após o movimento da Escola Nova (1920 a 1960) que, a questão começou a ser compreendida num enfoque multidimensional, em que se incluem os fatores orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico.

Nas primeiras décadas do século XX, também ocorriam estudos experimentais nas áreas da Medicina e da Psicologia para explicar o fracasso escolar. Mas, conforme PATTO (1990), o movimento da Escola Nova, já referido, trouxe a preocupação com o indivíduo no processo de aprendizagem, valorizando a



autoformação e a atividade espontânea do aluno, com atenção ao desenvolvimento infantil e às diferenças individuais.

Voltando a Chicago, mais especificamente à reunião de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, o psicólogo Samuel Kirk apresentou um modelo teórico do funcionamento psicolinguístico e propôs programas instrucionais adequados para a superação do problema. O enfoque então era baseado em processos cognitivos e na instrução. Dessa maneira, justificou-se os serviços de educação especial específicos para pessoas com dificuldades de aprendizagem e contribuiu para a mudança do paradigma médico, até então predominante, dando lugar a uma abordagem psicoeducacional.

A expressão dificuldades de aprendizagem contraposta a outros termos mais específicos (dislexia, disfunção cerebral mínima, discalculia, disgrafia, disortografia) supôs um avanço ao reconhecer a complexidade de um fenômeno que abarca problemas diferentes, ainda que não necessariamente sejam coincidentes em uma mesma pessoa (SISTO, 2001, p. 29).

A partir de 1990, houve um aumento desses casos, atribuído por alguns pesquisadores aos seguintes fatores: avanços na área, maior conhecimento do problema, melhoria das técnicas de diagnósticos e aceitação social do fenômeno. No entanto, em termos conceituais, os problemas de diagnósticos diferenciais continuavam presentes. Atualmente, o antigo conceito classificatório começou a ser superado, pois acredita-se que as dificuldades de aprendizagem podem acontecer ao longo da vida de qualquer pessoa.

Sendo assim, essas dificuldades podem ser pensadas como partes indissociáveis do processo de aprender, que é, realmente, complexo, não linear e envolve diversos fatores. Nessa medida, concordo com CORRÊA (2001, p.60),

não podemos descartar a possibilidade de que o não aprender possa ocorrer devido ao fracasso da escola, despreparada para trabalhar com os vários ritmos, interesses, dificuldades e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam.

De fato, em 1988, o próprio NJCLD (*National Joint Committee on Learning Disabilities*) fez uma renovação da definição consensual e referiu-se à distinção entre dificuldades de aprendizagem e outros problemas, como deficiências sensoriais, retardo mental, transtorno emocional, condições culturais, ensino inadequado ou insuficiente. Aponta, no entanto que estes problemas podem produzir um quadro de dificuldades, mas não podem ser classificados como tais. Sendo assim, este órgão considera 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, podendo ocorrer em qualquer indivíduo em processo de aprendizagem. (BERMEJO & LLERA, 1998).

SANCHÉZ (1998) salienta que a dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa auto estima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

Ao falar de dificuldades de aprendizagem não poderíamos deixar de citar as contribuições da Psicopedagogia, campo de estudo que tem se dedicado à compreensão dos problemas de aprendizagem por meio de uma interação entre as áreas da Psicologia e da Pedagogia. Nos últimos anos pode-se acompanhar uma significativa ampliação do trabalho psicopedagógico, no atendimento clínico de crianças e jovens que apresentam dificuldades na escola. Mas este profissional não atua apenas em clínicas, ele também trabalha em escolas e até em organismos governamentais, no nível de pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento, no diagnóstico de alunos ou de situações escolares, fazendo um trabalho preventivo e de assessoria às escolas e professores. A pesquisa e atuação psicopedagógica estão voltadas também para o esclarecimento do processo de acesso ao conhecimento e de possíveis problemas que o dificultam, propondo intervenções devidas. (FINI, 1996)

SCOZ (1992) assinala, pela sua experiência, que nem as estruturas cognitivas, nem a afetividade, nem o social, analisados de maneira isolada, conseguem explicar os processos patológicos e normais da aprendizagem, mas a integração desses fatores permite uma visão mais ampla sobre o problema.

Diante dessa breve revisão histórica, e olhando tanto para o sistema de avaliação escolar atual como para minha experiência profissional, percebo que, quando se usa o termo dificuldade de aprendizagem para falar de determinadas crianças, no geral, não se sabe explicar exatamente por que elas não aprendem certos conteúdos. Trata-se, pois, de uma expressão muito ampla que abarca uma gama de elementos que, geralmente, não são especificados, menos ainda definidos.

Refletindo sobre tudo isso, e lembrando a citação de CORRÊA (2001) acima colocada, acredito que, muitas vezes, a dificuldade não está no estudante ou numa

falha do seu sistema cognitivo para receber uma informação nova, 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.

Sendo assim, tentarei analisar nesse estudo outros elementos que compõem esse processo, com o foco no aluno e sua subjetividade. E, o termo dificuldade de aprendizagem será empregado ao longo da pesquisa, de acordo com a definição do NJCLD.

## **B- AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: UMA VISÃO INTEGRADA**

A maioria dos estudos sobre aprendizagem da matemática e da leitura e escrita, além de centrar-se na descrição de estratégias e habilidades relacionadas à prática, pouco aborda a dimensão afetiva de forma articulada à cognitiva. E, no entanto, a emocionalidade afeta o momento da execução de uma tarefa e também a maneira como a criança lida com uma situação de frustração, de não compreensão. Além disso, sua relação com a figura do professor (muitas vezes heterônoma) exerce forte influência no desempenho acadêmico.

Já é sabido que as dificuldades de compreensão de um problema matemático, por exemplo, provocam no sujeito frustração e ansiedade; por outro lado, o êxito numa tarefa pode gerar alegria e satisfação, e a curiosidade pode favorecer o planejamento da execução de uma atividade (CHACÓN, 2003).

No entanto, segundo GONZÁLEZ REY (2003), estes sentimentos não ocorrem, necessariamente, de imediato, pois a forma de lidar com diversas situações advém da subjetividade constituída a partir das relações sociais vividas,

das experiências e suas significações internalizadas, enfim, de como a emocionalidade está constituída até aquele momento.

Muitas vezes, quando o professor questiona um aluno sobre um resultado (correto) de uma operação matemática, este já apaga o que havia feito, antes mesmo de tentar explicar qual foi o seu raciocínio. Isto nos mostra como as crianças tendem a se subordinar a relações heterônomas, o que indica certa falta de autonomia de pensamento. Da mesma maneira, os erros nas produções escritas vêm carregados de emoções que serão responsáveis pela condução positiva ou não do processo de apropriação desse conhecimento.

Ao finalizar sua pesquisa sobre aprendizagem favorecida por conflitos cognitivos, MARTINELLI (1999, p.113) concluiu que “o aprender é um fenômeno complexo, ainda pouco conhecido e que possui particularidades próprias, não podendo ser solucionado com a simples decisão do uso de um método ou técnica em detrimento de outros”. Nesse estudo, de fato, a autora utilizou uma técnica de aprendizagem que não atingiu todos os sujeitos de uma mesma maneira.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, temos na teoria piagetiana um forte respaldo para compreender como o indivíduo constrói o conhecimento, como funciona sua inteligência e as etapas do pensamento. Contudo, embora seja fundamental considerarmos, na aprendizagem, os aspectos relacionados ao desenvolvimento intelectual, é comum observarmos que, mesmo quando algumas crianças apresentam uma boa estrutura lógica de pensamento, segundo as provas piagetianas, há casos em que constatamos certa dificuldade em aprender alguns conteúdos. De fato, a teoria construtivista não se aprofundou nos aspectos afetivos presentes no processo de conhecer, embora PIAGET (1964, p.38) tenha feito referência à importância dos aspectos afetivos e cognitivos neste processo,

afirmando que há “um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais, já que estes são aspectos indissociáveis de cada ação.” No entanto, creio que Piaget tinha consciência dos limites de sua obra, pois disse em uma conferência na Sociedade Americana de Psicanálise: “Não serei eu que lhes lembrarei como esse inconsciente afetivo é complexo pela riqueza de seu conteúdo e a complicação de seus encadeamentos dinâmicos” (PIAGET, 1983, p.227).

Sendo assim, o modo como o aluno opera diante de um objeto de conhecimento, diante de um obstáculo à sua aprendizagem está diretamente relacionado com sua subjetividade.

Mesmo sabendo que o aluno é um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações, frustrações, etc., essa complexidade geralmente é esquecida durante o processo de ensino/aprendizagem, e quando o aluno fracassa, busca-se a causa nele próprio, como se algo não estivesse funcionando adequadamente e, portanto, dificultando que ocorra a assimilação de um conteúdo novo. O que é observável, o que aparece para o professor é a dificuldade do aluno em aprender, porém, uma das causas disso pode estar relacionada a aspectos mais subjetivos, e, portanto, muitas vezes é necessário investigá-los.

E aí surgem novos problemas. É comum se justificar uma dificuldade apresentada pela criança em função de alguma situação emocional difícil que esteja sendo vivida no âmbito familiar, como separação dos pais, perda de um dos progenitores, e até pelo fato de viver em um ambiente desfavorável à manifestação afetiva. Sem dúvida, estes elementos podem interferir no desempenho acadêmico do aluno, mas não devem ser considerados de forma determinista, ou seja, o fato externo não prediz necessariamente um comportamento do indivíduo. São os aspectos subjetivos, carregados de sentidos constituídos em diversas experiências,

os responsáveis pelo modo como o sujeito irá lidar com tais acontecimentos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Sendo assim, é notório que os sentidos subjetivos constituídos ao longo de sua história desempenham papéis fundamentais na atividade mental dos indivíduos. O pensamento é uma produção subjetiva que não se limita ao cognitivo. O sentido do aprender para a criança traz aspectos de sua subjetividade e não apenas traços objetivos de seu histórico de vida.

Esta discussão acerca dos aspectos cognitivos e afetivos presentes no desenvolvimento intelectual nos leva a um olhar mais atento ao indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem, pois este ser complexo não pode ser avaliado apenas pelas suas habilidades de classificar, organizar, generalizar (domínio cognitivo). Sendo assim, não basta fazer uma análise da dificuldade de aprendizagem restringindo-a a uma aplicação de métodos e técnicas avaliativas.

Quando um aluno se defronta com uma situação de aprendizagem, geralmente de um conhecimento novo, ele precisa de envolvimento e de uma atividade intelectual: prestar atenção, selecionar as informações, estabelecer relações com um conhecimento antigo, avaliar, etc. Mas são, sem dúvida, fundamentais nesse processo, os sentidos subjetivos que se articulam ao redor dessa nova aprendizagem.

SOLÉ (1998) ressalta que, para atribuir sentido a uma aprendizagem, o aluno precisa perceber-se capaz, com recursos para aprender e superar o desafio proposto.

Diante do grande número de crianças que, em algum momento de sua escolarização, apresentam dificuldades, há necessidade de se pensar o ensino sob vários aspectos. Estudos realizados no campo das aprendizagens humanas têm

procurado desvendar elementos que possam interferir nesse processo. As variáveis afetivas, pensadas de maneira indissociável das condições cognitivas, constituem aspectos fundamentais para a compreensão do ser humano em sua totalidade. Ao aliar a condição cognitiva do indivíduo aos aspectos afetivos e emocionais envolvidos neste processo, podemos refletir sobre o quanto estão interligados, de maneira que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso na aprendizagem pode depender, também, dessa inter-relação.

### **C – SUBJETIVIDADE**

No intuito de refletir sobre a constituição dos aspectos emocionais/afetivos, considero necessário adentrar no campo da subjetividade, encontrando respaldo teórico nos estudos de Fernando Gonzalez Rey. Para este autor, a subjetividade é um sistema, uma forma de organização dos processos e conteúdos que a integram:

Toda influência externa se integra ao sistema e tem um sentido para ele dentro de sua auto organização ao integrar processos que não se afetam de forma direta em suas inter-relações, que são relações de sentido nas quais a constituição histórica do sujeito tem valor essencial na configuração das influências que recebe, as quais nunca atuam de uma condição objetiva suscetível a registros padronizados (GONZÁLEZ REY, 2003, p.250).

Uma das fontes filosóficas dessa teoria é Vigotsky, que se dedicou ao estudo do sujeito individual, social e historicamente constituído, buscando uma nova visão da complexa psique humana. As construções teóricas produzidas pelo autor abriram



caminho para que a psicologia social superasse a dicotomia social/ individual (GONZALEZ REY, 2003).

Sendo assim, dentro do enfoque histórico-cultural, indivíduo e sociedade são entendidos como uma unidade dialética, em que os aspectos de um atravessam os do outro de maneira processual. O tema da subjetividade se expressa dentro da tese principal de Vigotsky, que considera a psique como um “sistema complexo e dinâmico organizado em sistemas de sentido que estão mais além de todo o processo psíquico pontual” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.192).

Na concepção de GONZÁLEZ REY (2001), considerar a subjetividade nessa perspectiva permite pensar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, que se transforma mutuamente à medida que a subjetividade individual e a social atuam uma sobre a outra. Isso nos leva a refletir sobre a maneira como o aluno se expressa no espaço escolar, considerando que, nele, aparecem aspectos da emocionalidade procedentes de outras experiências sociais. Sendo assim, não podemos ignorar que a sala de aula é um lugar onde novos sentidos e significados são gerados, os quais são inseparáveis das histórias dos alunos, assim como dos contextos em que estão atuando. Compreendendo a subjetividade na educação, podemos superar a dicotomia entre o afetivo e o cognitivo.

Quando falamos em sentido, somos remetidos a uma das categorias mais importantes da obra de Vigotsky, a qual foi usada para explicar que as palavras têm uma complexidade maior que aquela definida pela relação significante/significado.

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.

Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos

diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VIGOTSKY, 1993. p. 125).

No entanto, esta categoria foi apenas apresentada pelo autor, possibilitando que outros teóricos continuassem a estudá-la, e foi nesse caminho que González Rey introduziu a categoria *sentido subjetivo*, definindo-a como:

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.  
GONZÁLEZ REY (2003, p. 127)

Entendemos, então, que a forma como uma criança lida com os desafios que surgem no processo de aprender sofre influência de um conjunto de emoções e processos simbólicos constituídos por diversas experiências ao longo de sua história. E “a integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida, denominamos configurações subjetivas.” (GONZÁLEZ REY, 2003, P.127)

No momento da aprendizagem, estes aspectos subjetivos influenciam a atitude do aluno frente à tarefa a ser realizada. Sendo assim, mesmo possuindo uma boa estrutura cognitiva, seu desempenho poderá ser insatisfatório, tendo em vistas as implicações da emocionalidade no processo de pensar. Se por um lado temos as funções cognitivas se desenvolvendo, não podemos esquecer que, ao mesmo tempo, há um sujeito se constituindo (KUPFER, 2003).

Rompendo com o determinismo que atribui às situações externas a fonte de motivação ou desinteresse numa situação atual, podemos pensar que estes elementos subjetivos inconscientes estão presentes em toda atividade humana, produzindo sentidos e incorporando novos na constituição do sujeito. Não há um reflexo direto dos eventos, nem uma linearidade; no entanto, uma condição oferecida só é positiva quando o sujeito dispõe de recursos para atuar e se posicionar frente a ela. Ela nunca é boa para todos os envolvidos. Como já foi dito, o meio influencia na constituição da subjetividade do sujeito, as relações estabelecidas, os vínculos afetivos, as representações, os elementos do campo social participam da configuração da subjetividade individual, assim como esta também contribui para a constituição da subjetividade social, sem que uma se dilua na outra.

A idéia de que o sujeito se constitui pela interação social nos leva a enxergar a escola como um espaço que propicia uma complexidade de relações e, conseqüentemente, diferentes produções de sentido por parte dos envolvidos (alunos, professores, etc.). Experiências de medo, constrangimentos, sucessos, inferioridade, comparações com outros, etc., vividas no ambiente escolar e em outras esferas da sociedade vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona diante de uma situação de conflito ou de fracasso.

GONZÁLEZ REY (2003, p. 203) salienta que:

...na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram a constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões

da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola.

Importante ressaltar que, segundo o autor, os sentidos subjetivos são considerados como um sistema aberto, em constante configuração e passível de mudanças. Sendo assim, podemos pensar que, se pode ocorrer um bloqueio na produção de sentidos pela criança, há a possibilidade de uma resignificação de determinadas emoções, num processo de produção de novos sentidos, o que pode ter grande influência sobre o seu aprendizado.

Nessa medida, a comunicação exerce um papel essencial nesse processo, pois, tanto na escola como em qualquer outro grupo social, é por meio dela que as relações entre os indivíduos são estabelecidas. Além disso, as experiências que são responsáveis pela constituição dos sentidos subjetivos ocorrem graças à comunicação, pois quando duas pessoas estão se comunicando, estão produzindo sentidos.

Para GONZÁLEZ REY (1995), a função da escola deveria ser a comunicação e não apenas o ensino de conteúdos concretos, considerando a educação como desenvolvimento da personalidade do educando. Por meio da comunicação se conseguiria ensinar e também exercer uma influência educativa sobre o aluno em um meio participativo e interativo. O autor considera que, dessa maneira, o processo educativo contribuiria para o crescimento da pessoa, no desenvolvimento de sua auto-estima, de sua segurança emocional, de seus interesses e de sua capacidade de se comunicar com o outro.

O professor não pode ser visto, apenas, com a função de formar os alunos na sala de aula, pois ele é um elemento da organização - ele se comunica, e por meio dessa comunicação, expressa sua subjetividade. Não somente pela sua fala, mas também pela sua expressão facial e corporal, seu tom de voz, ou pela emoção que emprega ao dizer algo para o aluno, expressando uma mensagem afetiva, evidenciando indicadores conscientes e outros inconscientes (GONZÁLEZ REY, 1995).

Nessa situação, a qual o autor denominou “expressão extra verbal”, quem ouve geralmente consegue perceber os aspectos de uma intencionalidade implícita. Porém, quando o professor usa esse tipo de comunicação com seu aluno, muitas vezes não se dá conta das conseqüências psicológicas que poderão ocorrer. Da mesma maneira, quando ele “força” uma demonstração afetiva positiva que não é genuína, isso também é perceptível e desencadeia, igualmente, conseqüências psicológicas em quem a recebe.

Penso que, por ser a dimensão subjetiva tão complexa e não aparente, e considerando a personalidade de uma criança ainda em desenvolvimento, o professor deve estar atento ao que fala, em como fala e promover um espaço interativo dentro da sala de aula, respeitando os indivíduos e suas diferentes características. Principalmente nas séries iniciais, com crianças pequenas, não basta apenas dominar um conteúdo a ser ensinado; devemos observar, também, as demonstrações de emoções, as expressões, o modo como os alunos lidam com os obstáculos, com as frustrações e com as conquistas. Considerar a subjetividade e o sentido subjetivo no presente estudo, é portanto, reconhecer a existência de um sujeito pensante e singular, como capaz de produzir sentido em relação àquilo que aprende.

Dessa maneira estaremos contribuindo para uma formação mais integral do indivíduo, respeitando sua subjetividade diferencial e promovendo situações de aprendizagem em que os alunos possam atribuir sentido ao que estão aprendendo.

Sendo assim, ao definir o termo dificuldades de aprendizagem; ao buscar na literatura estudos sobre a problemática entre as dificuldades de aprendizagem e características afetivas; e mais ainda, ir além dos domínios da educação e adentrar pelo campo da psicologia, tentando entender a subjetividade e os sentidos subjetivos, penso que foi formada a rede teórica de sustentação a fim de me apoiar na compreensão dos dados observados nos alunos participantes da pesquisa.

Portanto, rompendo com a dicotomia cognitivo e afetivo e considerando os aspectos subjetivos inerentes ao desenvolvimento do aluno, esta pesquisa visa o estudo qualitativo de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e que aparentemente não possuem nenhum problema orgânico, atentando para a identificação dos elementos subjetivos que podem estar impedindo que a aprendizagem faça sentido para elas, evidenciando assim que as funções intelectuais envolvem de maneira inter-relacionadas uma estrutura cognitiva e uma emocionalidade capaz de produzir sentidos.

Sendo assim, no intuito de responder tal questão, colocamos como objetivo geral deste estudo: analisar a influência de aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares.

E os objetivos específicos foram:

- Identificar elementos que podem estar bloqueando a produção de sentido por parte do aluno comprometendo sua aprendizagem.

- Estudar as diferentes configurações subjetivas dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

### **III - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

---

Diante do fato de que realizar uma pesquisa significa produzir novos conhecimentos, precisamos estar livres para provocar desequilíbrio, instigar reflexões, apontando para novos rumos, novas concepções e até mesmo para a transformação da realidade pesquisada.

Nessa perspectiva, pensar sobre a metodologia não significa, apenas, descrever os passos, as etapas de elaboração da pesquisa. Evidentemente que tais informações são imprescindíveis para a construção de conhecimento, mas o pesquisador precisa, nesse momento, olhar para si mesmo, para sua história, refletir sobre sua postura diante da vida e, especialmente, sobre sua concepção de trabalho científico, que não raras vezes é ressignificada ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica.

Assim, é preciso ter clareza de que nossa visão de mundo, nossas fraquezas representações e até utopias transparecem no trabalho científico - pela maneira como lidamos com os envolvidos, como buscamos informações e, principalmente, como manejamos os resultados. E, ao finalizarmos essa experiência, nos percebemos transformados e não apenas transformadores. GUARESCHI (1998, p.166) se refere a esse aspecto de maneira poética:

As coisas vão e vêm. A mutação é constante, não apenas na natureza, mas também nas idéias. É o mar que nunca se aquieta, e continua sempre o mesmo apesar de sempre diferente. É o nosso próprio corpo, que no compasso constante de inspirar e expirar, da perda e do ganho, dá vida a nosso ser.

Da mesma forma, tenho a impressão, caminha o mundo das idéias. Algumas se tornam prevalentes em determinado momento. Outras se



escondem, como os pássaros, esperando o dia amanhecer, para novamente fazer ouvir sua voz.

Então, uma vez definido o problema da pesquisa, o pesquisador irá analisá-lo partindo do lugar em que ele se coloca; e, com base nos seus pressupostos ontológicos e epistemológicos, vai delinear os processos metodológicos a serem empregados.

Esta pesquisa trata de um tema que transita pelas áreas da Educação e da Psicologia, haja vista os estudos já realizados. A representação de indivíduo aqui presente se baseia na perspectiva histórico cultural, que parte de uma definição ontológica particular da subjetividade centrada nos sentidos subjetivos e nos processos simbólicos que, configurados na cultura, se organizam de forma diferenciada nas pessoas e nos diversos espaços em que atuam.

O estudo dos processos e das formas subjetivas de organização no campo da educação requer uma epistemologia e metodologia específicas, compatíveis com os princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY, 1997). Dentro desses princípios, esta pesquisa assume o caráter qualitativo, sendo o ponto de partida o objeto de estudo que se pretendia focar.

Assim, ao tratar de elementos que não se evidenciam claramente, como os sentidos subjetivos, buscando conhecer os complexos processos que constituem a subjetividade, esta pesquisa não poderia orientar-se por outro modelo que não o modelo qualitativo de Ciência, uma vez que este privilegia a participação ativa do pesquisador.

Segundo GONZÁLEZ REY (2002), não basta apenas adotar este ou aquele modelo, mas, diante das diferentes perspectivas existentes do delineamento qualitativo de pesquisa, faz-se necessário, também, assumir o caráter teórico e epistemológico. Como este estudo se propõe analisar os aspectos subjetivos que podem estar bloqueando a produção intelectual da criança, tal postura vem ao encontro desta proposta.

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 sua fragmentação em variáveis ( GONZÁLEZ REY, 2002, p. 50).

Vemos então a unidade entre o epistemológico e o metodológico, diferindo da pesquisa quantitativa tradicional não apenas em termos de técnicas adotadas, mas principalmente nos processos de construção de conhecimentos e objeto de estudo (GONZÁLEZ REY, 2002).

Para tanto, segundo este mesmo autor, a epistemologia qualitativa se apóia em três princípios básicos:

- O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa e não uma somatória de fatos. As expressões do sujeito passam pela interpretação do pesquisador, que vai construindo indicadores ao longo do processo. Esta interpretação é que vai dando sentido às manifestações do estudado.
- O caráter interativo do processo de produção do conhecimento, ou seja, as relações entre pesquisador e participantes são fundamentais

dentro destes pressupostos metodológicos. Os diálogos produzem informações de grande significado para a pesquisa, principalmente por se tratarem de momentos espontâneos, informais.

- A singularidade, marcada pela história e pelo contexto em que o sujeito está inserido, também representa um aspecto fundamental a ser considerado, pois se visualiza este sujeito com sua forma única e diferenciada de constituição subjetiva.

Cabe ao pesquisador interessado nestes estudos fazer-se presente neste contexto, participar dele, entrar em contato com as pessoas, ouvi-las, conversar com elas, procurar elementos nos discursos (FREITAS, 2002).

É, de fato, um grande desafio estudar a subjetividade, uma vez que não se parte de um *a priori* a ser confirmado, ou de questões completamente aparentes. O acesso às informações não se dá de forma direta, mas por meio dos sujeitos, nos quais esta subjetividade aparece constituída de forma diferenciada (GONZÁLEZ REY, 2002). No entanto, embora ocultos, estes aspectos subjetivos influenciam e são influenciados pelo contexto escolar, e não podem ser ignorados pelos profissionais nele inseridos e que se comprometem com a formação global do indivíduo.

## **A. CENÁRIO DE PESQUISA**

A pesquisa ocorreu numa escola da rede particular de Campinas, localizada na região central da cidade. Esta instituição oferece duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). O Ensino Fundamental se subdivide em Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), que funciona no

período vespertino, e Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), no período matutino, assim como o Ensino Médio.

Cada um destes três segmentos conta com um coordenador pedagógico e um orientador educacional; professores polivalentes que lecionam as disciplinas da Base Curricular Nacional (no caso do EFI); professores especialistas e assistentes de alunos. Há um diretor e um assessor pedagógico, além de funcionários administrativos.

A escolha desta escola se deu por ser o meu local de trabalho e por ser neste contexto que emergiram os questionamentos delineados na pesquisa.

Atuando desde 2002 como professora do Ensino Fundamental I nesta instituição, sou responsável por um projeto deste segmento, intitulado Projeto de Apoio Pedagógico, o qual visa o atendimento pedagógico ao aluno de 1ª a 4ª série que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, bem como nas questões de raciocínio lógico. Este atendimento pode ser individual, quando se objetiva resgatar habilidades não desenvolvidas, e também em grupo, quando se trata de uma dificuldade em um conteúdo específico abordado em sala de aula. O tempo de cada atendimento é de uma hora, sendo um ou dois encontros semanais.

A professora de sala, por meio das avaliações que realiza ao longo do período, encaminha o aluno que precisa de um auxílio na compreensão de determinados conteúdos, ou que apresenta uma defasagem em relação ao esperado pela série em que está inserido. Após o parecer da Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, a família do estudante é convocada a comparecer na escola a fim de se esclarecer as necessidades da criança e combinar

um horário para o atendimento (contrário ao período de aula) que seja conveniente para a família.

Nesse projeto, o primeiro procedimento é avaliar as reais dificuldades do aluno, suas habilidades e competências, utilizando para isso instrumentos específicos (provas piagetianas, produções escritas, material dourado, seqüência de cenas, entre outros). Com isso, é possível planejar a intervenção, focando o aspecto que requer maior atenção. A partir desse diagnóstico, todas as atividades são preparadas especificamente, configurando-se um trabalho diferenciado daquele realizado em sala de aula, oferecendo um suporte ao desenvolvimento do aluno.

Vale ressaltar que tal trabalho não se configura como um atendimento psicopedagógico ou psicológico e nem fonoaudiológico. Portanto, ao perceber que as questões que envolvem a dificuldade do aluno ultrapassam o campo pedagógico, a família novamente é chamada e a criança encaminhada para uma avaliação mais específica, realizada por um profissional especializado.

### **O trabalho no Apoio Pedagógico**

A oportunidade de encontros individuais com os alunos é um momento rico e muitas vezes não vivido pela professora da série, pela própria dinâmica da sala de aula.

Muitos aspectos emergem desse momento, e algumas conquistas vão sendo observadas, como a possibilidade de a criança se expor mais e colocar suas dúvidas mais claramente. A atenção exclusiva da professora pode levá-la a perceber as reais necessidades do aluno e, por exemplo, identificar e trabalhar pontos que precisam ser revistos, retomar atividades realizadas em aula e outras

habilidades, utilizando para isso materiais diferenciados, tais como: jogos, filmes, música, material concreto, etc., Também o vínculo afetivo que se estabelece entre ambos pode atuar de maneira a favorecer o desenvolvimento das crianças, levando-as a pensar sobre suas produções.

É importante ressaltar que o trabalho de Apoio Pedagógico está em constante sintonia com aquele que é realizado pela professora de classe. Os profissionais envolvidos em ambos os contextos devem trocar informações, para perceber avanços e necessidades dos alunos e também para que estes não vejam as atividades desenvolvidas como totalmente distintas. O objetivo é, de fato, o mesmo: oferecer condições para que os participantes avancem em sua aprendizagem.

Ao longo destes quatro anos trabalhando com as crianças numa situação de aprendizagem, porém num contexto diferente daquele da sala de aula, fui percebendo alguns aspectos que chamavam a atenção e que me faziam refletir sobre os problemas que comprometiam este processo. Dentre eles, destaco a diferença entre essas crianças diante das propostas - algumas avançavam, outras nem tanto, outras pareciam não ser tocadas pelo trabalho enquanto outras necessitavam apenas de um apoio para que pudessem se sentir capazes de superar suas dificuldades.

E assim fui percebendo o quanto este trabalho de Apoio Pedagógico era importante, mas, ao mesmo tempo, tinha suas limitações, pois não conseguia solucionar todos os casos de alunos com dificuldades, até porque alguns necessitavam de um trabalho com profissionais especializados. Era, portanto, como o próprio nome do projeto sugere, um apoio pedagógico.

Diante dessa experiência de momentos individuais com alguns alunos, muitas questões sobre as variáveis envolvidas num momento de aprendizagem foram surgindo. Não se trata, aqui, de respondê-las, pois sabemos o quão complexo é esse território, e dificilmente saberemos por que alguns alunos aprendem e outros não. Mas, pensando no que vivi ao longo destes anos de trabalho, observei que alguns elementos subjetivos apareciam vez ou outra, numa fala, numa expressão gráfica, ou mesmo num desabafo, levando-me a refletir sobre suas influências no processo de aprendizagem. Creio que o ambiente do projeto - o atendimento individual, o vínculo com a professora, a ausência de pressão para a realização das atividades – favoreceram enormemente o emergir desses elementos subjetivos.

Dessa maneira, selecionei episódios que vivi com três alunos, pois considero que, por meio do estudos desses casos, a pesquisa contribuirá não só para o trabalho de Apoio Pedagógico como também para o trabalho em sala de aula, no sentido de apontar outros elementos de análise quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem.

## **B. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Segundo FLICK (2004), os participantes da pesquisa são aquelas pessoas que serão observadas ou entrevistadas, sendo que, no caso de instituições, é necessário, também, solicitar a autorização dos responsáveis (direção/coordenação) para a busca de informação.

Como aqui o foco central está nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, foram selecionados três estudantes de primeira à quarta série do

Ensino Fundamental que haviam sido encaminhados pelas suas professoras, com o parecer da Orientadora e Coordenadora do segmento, para o trabalho no Apoio Pedagógico. A duração desse trabalho juntamente com momentos destinados à pesquisa foi de março a novembro de 2005. Na escolha desses participantes, foram considerados os seguintes critérios:

- As crianças não deveriam apresentar nenhum diagnóstico, nem evidências de distúrbio orgânico/neurológico que comprometessem sua aprendizagem;
- As crianças deveriam apresentar dificuldades nos domínios da leitura/escrita ou matemática;

### **B.1 - Características gerais das crianças participantes**

#### **ALUNO 1** (7 anos e 6 meses; segunda série)

*Este aluno entrou na 1ª série da escola desta pesquisa em 2003, quando estava com 6 anos de idade. Ao final do ano, não apresentou condições esperadas para sua aprovação e foi retido. Em 2004, refez então a 1ª série e freqüentou as aulas de Apoio Pedagógico, visando a melhora da estrutura textual. Em setembro deste mesmo ano, os pais se separaram e nasceu um irmão mais novo. Nessa ocasião, a professora de sala percebeu que o aluno 1 começou a se envolver menos com as atividades escolares e a se mostrar menos responsável. A família foi orientada para trabalhar em casa questões como organização de estudos, autonomia e cobrança por maior dedicação. Ao final do ano, foi promovido para a 2ª série. Em março de 2005, na Avaliação Diagnóstica, foi possível constatar algumas dificuldades do aluno 1 em raciocínio matemático e entendimento de propostas.*



*Além disso, ainda mostrava problemas na escrita, tais como: mistura de letra de fôrma com manuscrita em um mesmo texto, não uso de letra maiúscula, segmentações e junções equivocadas de palavras e utilização inadequada da pontuação. Foi então encaminhado para freqüentar as aulas de Apoio Pedagógico.*

*Obs: Em dezembro de 2005, o aluno foi retido mais uma vez.*

#### **ALUNO 2** ( 10 anos e dois meses; quarta série)

*O aluno 2 entrou na escola aqui em foco no ano de 2005, quando a pesquisa foi realizada. Ele havia feito as três primeiras séries do Ensino Fundamental I em um outro colégio, sendo que, conforme relato dos pais, até a 2ª série não havia apresentado nenhuma dificuldade. Porém, durante a 3ª série, o pai ficou desempregado e o filho foi beneficiado pela instituição com uma bolsa de estudos, tendo, então, de mudar de período. Com isso, teve problemas de adaptação e foi se envolvendo cada vez menos com os estudos; não queria ir mais às aulas e acabou apresentando uma queda de rendimento em diversas disciplinas. No final do ano, não quis ficar mais na escola, e escolheu a instituição desta pesquisa porque teria um amigo em sua classe.*

*Na ocasião, o aluno 2 morava com os pais e tinha uma irmã mais velha (21 anos), do primeiro casamento do pai. Sentia dificuldade com a Língua Portuguesa e achava que sua letra era feia. Considerava-se tímido e, às vezes, mal humorado. Tinha o hábito de fazer as tarefas à noite, no seu quarto. Segundo a mãe: “É muito mimado por toda a família”.*

#### **ALUNO 3** (11 anos e 7 meses; quarta série)

*Este aluno também entrou na escola em 2005. Ele apresentava uma estrutura corporal grande e era um pouco obeso. Em alguns momentos, sua fala era pouco inteligível. Não enxergava muito bem de longe e, por isso, usava óculos e se sentava nas carteiras mais à frente da sala de aula. Morava com os pais, tinha um irmão mais novo na primeira série da mesma escola, além de três outros irmãos mais velhos do primeiro casamento do pai.*

*O aluno 3 havia feito a primeira e a segunda séries em outra escola particular, da qual não gostava, sendo retido na segunda. A mãe, então, o colocou em uma escola pública, onde fez a Reclassificação (cursou a 2ª e a 3ª séries no mesmo ano – 2004) e foi aprovado. Essa instituição sugeriu que ele fizesse terapia com um psicólogo, o que ocorreu durante um ano (2003). Segundo a mãe, o filho quis interromper o trabalho (a mãe não percebeu nenhuma evolução). Ele dizia não ter muitos amigos e sentir muita dificuldade em matemática.*

*Na Avaliação Diagnóstica da professora, encontramos a seguinte descrição: “Dificuldade em articular palavras, desmotivação, falta de organização com os materiais, pouca autonomia, não tem pontualidade nem responsabilidade com as tarefas, não faz uso da agenda, ritmo lento, dificuldade em respeitar regras”.*

*E na reunião com a mãe, esta relatou que o filho era “muito parecido com o pai, de temperamento retraído, e se relacionava melhor com os adultos”. Ressaltou, ainda, que ele tinha dificuldade intra e inter pessoal, apoiando-se muito no irmão mais novo, que era mais sociável. A mãe também disse que não observou nenhuma evolução no filho durante a terapia psicológica e afirmou que o pai não dava muita importância ao estudo.*

*O aluno 3 foi encaminhado ao projeto de Apoio Pedagógico oferecido pela instituição por conta das dificuldades que apresentava na área da Língua*

*Portuguesa (ortografia, produção e compreensão de texto), principalmente. Ele também vinha se mostrando arredio na sala de aula e não se interessava pelas atividades propostas.*

*Obs: O aluno foi retido ao final deste ano de 2005.*

### **C. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

Um ponto que considero positivo na trajetória da pesquisa, e mais especificamente na busca de informações, é o fato de que os alunos não foram submetidos à aplicação de instrumentos ou provas diretas, de conteúdo explícito e intencional, e, sendo assim, embora soubessem que eram sujeitos deste estudo, isso não parece ter gerado qualquer ansiedade.

Na verdade, os encontros com essas crianças ocorreriam mesmo que elas não fizessem parte da pesquisa, pois as três já haviam sido encaminhadas para o Apoio Pedagógico, sendo este momento usado, então, para a produção de informação. Sendo assim, por vezes, as atividades que serviram como instrumentos para gerar informações relacionavam-se aos conteúdos escolares. Além disso, não me restringi à aplicação de um instrumento e correção dos resultados, mas sempre houve discussão com os participantes acerca do que eles respondiam e realizavam, gerando verdadeiros espaços dialógicos.

De fato, segundo GONZÁLEZ REY (2002, p.80) “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador.” Além disso, dentro da abordagem qualitativa, os instrumentos podem ser de expressão individual, oral e escrita, ou interativos.

Nessa perspectiva, para melhor compreensão do estudo por parte do leitor, descrevo a seguir os momentos que considere mais relevantes para a coleta e análise das informações:

### **1) Resolução de tarefas relacionadas aos conteúdos escolares**

Foram elaboradas atividades envolvendo raciocínio matemático e produção escrita, sempre de acordo com as necessidades dos alunos. Durante a execução dessas tarefas, fui fazendo algumas observações, a fim de realizar uma reflexão compartilhada com a própria criança a respeito de seus momentos de fracassos ou êxito. A meta era aprofundar os processos e sentidos subjetivos envolvidos no posicionamento dos participantes frente às várias atividades. Com essas reflexões, tentamos juntos, por meio de conversações, discutir sobre as dificuldades que foram se apresentando, possibilitando ao aluno pensar e verbalizar sobre como se sentia ao ter de realizar determinadas atividades. Tais observações foram sendo anotadas em um 'Diário de Campo' durante os encontros. Acredito que este momento tenha sido importante como fonte de informação para a caracterização dos sentidos subjetivos envolvidos na tarefa, pois, de acordo com FREITAS (2002), o pesquisador não pode se limitar a contemplar uma situação, pois está diante de um sujeito que tem voz, e, portanto precisa estabelecer um diálogo com ele.

### **2) Resolução de tarefas não relacionadas aos conteúdos escolares**

O objetivo aqui era observar e caracterizar o desempenho das crianças frente a tarefas que não tinham a carga simbólica daquelas desenvolvidas pela professora da série. Para isso, não parti de alguma tarefa elaborada previamente, mas fui

construindo as atividades conforme os apontamentos e relatos dos alunos sobre determinadas situações vividas em sala de aula. Sendo assim, fizemos uso de:

- Representação gráfica de situações específicas, como: desenho sobre uma avaliação de uma disciplina considerada difícil para o aluno(anexo); situações boas e ruins vividas na escola (anexo1).
- Atividade de completamento de frases sobre auto-conhecimento (anexo 5).
- Conversações, atividade que, na metodologia qualitativa, constitui fonte essencial para se pensar como a pessoa se expressa e para a qualidade da informação (GONZÁLEZ REY, 2002). Trata-se de um processo que envolve emoções, que podem facilitar o surgimento de novos processos simbólicos, levando à trama de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2005).
- Jogo por mim elaborado, nomeado “Jogo de Sentimentos”:

SITUAÇÃO
1- Prova de português
2- Nota baixa no boletim
3- Nota alta no boletim
4- Tarefa de casa
5- Pais trabalhando o dia todo
6- Pais em casa o dia todo
7- Pais brigando entre eles
8- Pais brigando com você
9- Amigos da classe zoando vc
10- Aula de história
11- Aula de matemática
12- Aula de apoio
13- Recreio
14- Passeio com a escola
15- Família
16- Amigos
17- Almoço de domingo com a família
18- Sala de jogos da escola

SENTIMENTOS
Vitória
Coragem
Indiferença
Satisfação
Raiva
Medo
Vergonha
Desafio
Tristeza
Fracasso
Alegria
Tédio
Nervosismo

19- Sala de aula
20- Férias

Nesse jogo os alunos participantes relacionaram cada situação acima a um sentimento correspondente à tal situação. Vale ressaltar que, antes de iniciar o jogo, conversamos sobre o que eles entendiam sobre cada um dos sentimentos elencados. Além disso, eles poderiam também escrever algum outro sentimento que não tivesse sido apontado no jogo.

Tais atividades possibilitaram observar como o aluno constitui os espaços da escola, da família, dos amigos e como os climas sociais estão vinculados à sua emocionalidade. O objetivo foi extrair desses momentos demonstrações de como a criança se vê nestes contextos, nestas relações, quais os sentidos subjetivos produzidos nesses espaços e a forma como se desenvolvem na realização das tarefas escolares, como lida com determinadas situações de frustração, de medo, de vergonha, etc.

Considero estes momentos favoráveis a tais observações, pois no envolvimento com o lúdico, com a ficção, a criança pode expressar alguns sentimentos que não são observáveis por meio de perguntas diretas. Na análise construtivo-interpretativa, isso poderia contribuir para compreensão dos processos de construção de sentidos desse sujeito. Como afirma FREITAS (2002), não podemos nos limitar a descrever fatos singulares, mas devemos compreender como uma coisa ou um acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos.

### **3 ) Entrevista semi-estruturada com os pais**

As três famílias das crianças aqui em foco foram entrevistadas em horários diferentes daqueles em que o trabalho de Apoio Pedagógico era realizado. As

entrevistas foram abertas, do tipo conversacional, e tiveram como finalidade a busca de elementos relevantes que pudessem contribuir para a análise e discussão das informações (anexo 6) . Por meio destas conversas, foi possível observar os tipos de discursos ou narrativas construídas que poderiam estar influenciando nos sentidos produzidos pelas crianças. Como bem ressalta GONZÁLEZ REY (2002, p. 55), esse diálogo torna-se “elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida pela pesquisa.”

#### **4) Observações em sala de aula**

Tal procedimento não estava previsto no início da pesquisa; no entanto, no exercício de buscar informações e interpretá-las e diante das próprias manifestações dos alunos, surgiu a necessidade de observá-los dentro do contexto da sala de aula. Segundo GONZÁLEZ REY (2002, p.76): “as etapas de coleta e análise de informação aparecem na pesquisa qualitativa como um *continuum* em que se interpenetram, o que por sua vez gera a necessidade de buscar mais informação e de usar novos instrumentos.”

Nessa perspectiva, minha presença nas salas de aulas dos participantes desta pesquisa ocorreu em momentos específicos de realização de alguma avaliação e em disciplinas nas quais eles apresentavam dificuldades, e , também fui registrando as observações no Diário de Campo (anexo 2).

#### **D. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

Todos os participantes (alunos e pais) receberam cartas de consentimento para a participação nesta pesquisa. (anexos 7 e 8 ).

Esta pesquisa seguiu as determinações do Código de Ética Profissional do Psicólogo (1996). Tal código estabelece, entre seus princípios fundamentais, o respeito à dignidade e integridade que o pesquisador deverá ter com o ser humano, além de que o seu trabalho deverá buscar a promoção do bem-estar do indivíduo e da comunidade, descobrindo métodos e práticas que possibilitem o alcance deste objetivo.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, em fevereiro de 2005.





## **IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES**

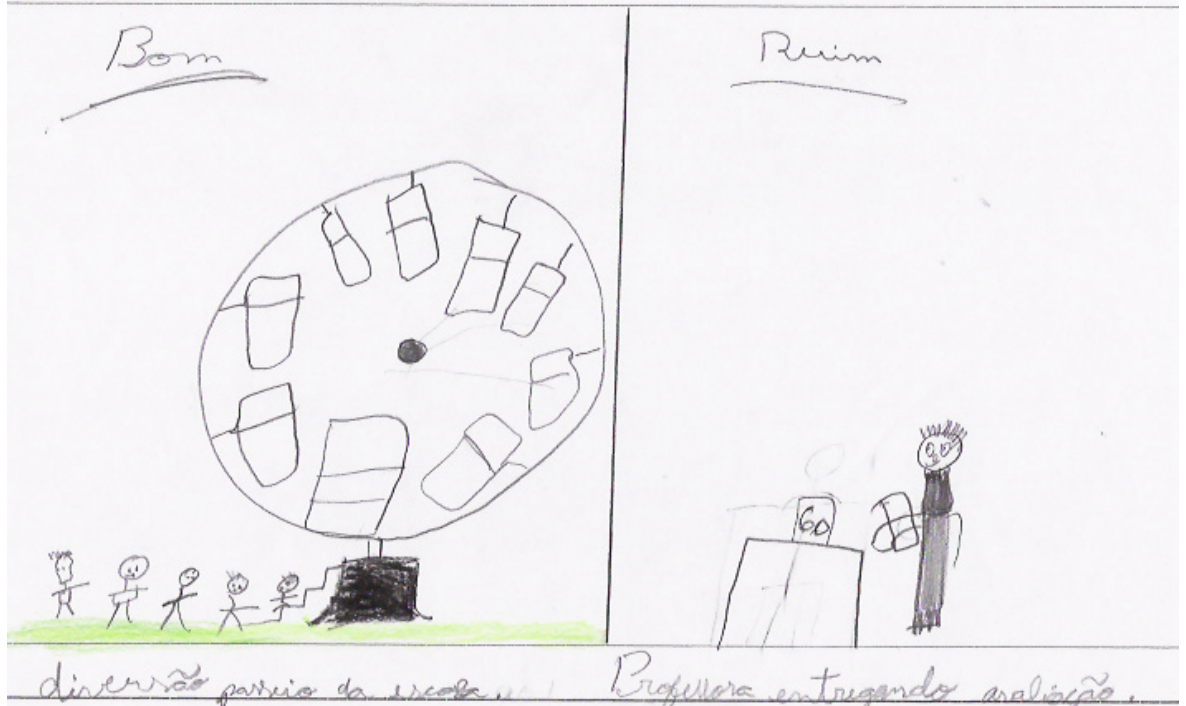
As observações em sala de aula, os encontros individuais com os alunos-participantes da pesquisa, o “Jogo de Sentimentos”, as representações gráficas, as entrevistas abertas com os pais desses estudantes, bem como algumas falas dos mesmos foram se constituindo como campo de onde alguns elementos relevantes para este estudo começaram a aparecer, nem sempre de forma explícita.

De fato, GONZÁLEZ REY (2002, p.81) destaca que: “Um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada”.

No decorrer deste estudo, fui percebendo o quanto era necessário estar atenta, não apenas a um fato específico, mas a diferentes formas como um elemento de sentido se relaciona com outras fontes de informação na pesquisa. Muitas vezes o que é dito pode ser o oposto daquilo transmitido pelo não dito. Um exemplo de como a fala, muitas vezes, não revela o real sentimento em relação a um fato, ocorreu quando perguntei ao aluno 3 sobre como ele se sentia ao receber uma nota alta (boa) em uma prova. Ele assim me respondeu: “*Nem ligo*”.

No entanto, em um outro momento, no “Jogo de Sentimentos”, relacionou o sentimento de alegria ao ter nota boa no boletim, e de tristeza quando recebia nota baixa. Além de expressar o mesmo, conforme o desenho abaixo:

Desenhe algum momento bom ou ruim vivido por você na escola.  
Escreva uma frase sobre esse desenho.



Assim, o trabalho de campo exigiu o deslocamento de uma posição passiva de coleta de dados para uma outra mais ativa na produção constante de idéias novas, no sentido de buscar nos participantes e no processo em que estavam inseridos modos de encontrar as informações e as relações capazes de dar sentido à pesquisa. Aspectos estes nem sempre previstos no momento da definição do problema.

Dessa maneira, por meio dos recursos de observações, anotações e redirecionamentos, a rede de composição da análise foi se tecendo.

Retomando o problema desta pesquisa, que era observar se os elementos subjetivos poderiam ser considerados fatores influenciáveis no processo de aprendizagem, e ancorada na teoria da subjetividade, fui observando, por meio dos instrumentos utilizados neste trabalho, a relação afetividade/cognição, a qual aparecia em diversos momentos.

Acreditando que não existe um comportamento puramente cognitivo ou puramente afetivo, me dispus a adentrar pelo campo da subjetividade do aluno e observar os seus diferentes modos de reagir diante de um obstáculo, de um fracasso e diante do objeto de conhecimento.

Nas conversas individuais durante as aulas de Apoio Pedagógico, essas questões se tornavam mais evidentes, uma vez que os alunos muitas vezes se colocavam numa posição de antecipação de fracasso diante de um conhecimento que não se consideravam capazes de apreender.

“Sempre acho que não vou conseguir fazer nada na prova de Português”  
(ALUNO 1).

“Sinto que vou errar tudo na prova de História ou de Português. Escrevo, aí acho que está errado e apago tudo. Não gosto muito dessas disciplinas. Sempre acho que vou errar” (ALUNO 2).

Observamos, então, como o medo e a insegurança podem dificultar que o aluno produza de acordo com seus potenciais nas mais variadas disciplinas. O medo de errar paralisa o intelecto e não permite desfrutar a aprendizagem. Quando a atividade de aprender está associada às emoções acima expressas, não aparecem interesse e curiosidade em relação aos conteúdos escolares, e a ausência desses elementos bloqueia a aparição de sentidos subjetivos facilitadores do envolvimento emocional na atividade escolar.

Por outro lado, em uma outra área de conhecimento sobre a qual os mesmos alunos possuíam um domínio maior, a situação era bem diferente. Perguntado se também vivia a mesma insegurança na prova de Matemática, o aluno 2 respondeu:

“Não. Na Matemática todo mundo fala que eu sou bom e eu também me acho bom, então não vou errar....” (ALUNO 2).

De fato, esse aluno, necessitava de uma intervenção pedagógica na escrita, pois suas produções de textos, embora criativas, apresentavam muitos erros de ortografia, além de falta de coesão, coerência, organização e clareza das idéias, comprometendo, com isso, sua elaboração de respostas em provas dissertativas e em suas redações.

Por outro lado, não se pode negar que há o aspecto emocional interferindo nesse processo. As singularidades do sujeito que aprende devem ser consideradas, pois há um conjunto de emoções e processos simbólicos que marcam a qualidade desse aprendizado.

Num outro momento, no trabalho de Apoio Pedagógico, solicitei que esse mesmo aluno expressasse, por meio de um desenho e de uma frase a este relacionada, como se sentia numa situação de avaliação (de alguma disciplina), quando lhe era apresentada uma atividade que não soubesse resolver. Ele então me surpreendeu quando fez a representação gráfica de uma prova de História, desenhando-a de maneira abstrata. Colocou uma legenda para explicar as cores que usou e escreveu a frase abaixo:



*“Minha certeza é sustentada pelo medo e minha coragem é muito baixa, pois minha vergonha é grande o suficiente para ser derrotada, às vezes” (ALUNO 2).*

Nesta frase e no desenho do aluno percebemos que alguns sentimentos são declarados e até mensurados: o Medo é grande e sustenta a Certeza e a Coragem, que são pequenas. A Vergonha é menor que o Medo, mas maior que a Certeza e a Coragem e está colocada ao lado do Medo, pois ela pode ser derrotada, como ele disse, “às vezes”.

Passar por uma situação de fracasso, ou que coloque sua capacidade em dúvida, gera nesse aluno desconforto, desvalorização e insegurança, a ponto de bloqueá-lo no momento de produzir textos, como ele próprio relatou, fazendo com que apague o que escreveu por achar que vai estar tudo errado.

Isso evidencia como esses alunos são capazes de se expressar em relação ao que sentem e aos elementos que estão envolvidos em seus

problemas. Daí a importância de motivar-lhes com algum indutor que faça sentido e que os leve ao processo de conversação, momento essencial para atingir a esfera de sentidos subjetivos. Embora estes sejam importantes para levar o aluno ao compromisso emocional nas tarefas intelectuais, essa é uma dimensão raramente considerada no trabalho pedagógico realizado na escola.

A insegurança relatada pelo aluno 2 nos momentos acima, também apareceu na atividade de completamento de frases, quando solicitado a continuar a seguinte frase:

8 - Eu nunca consigo....."tirar 10 no boletim de Português" (aluno 2)

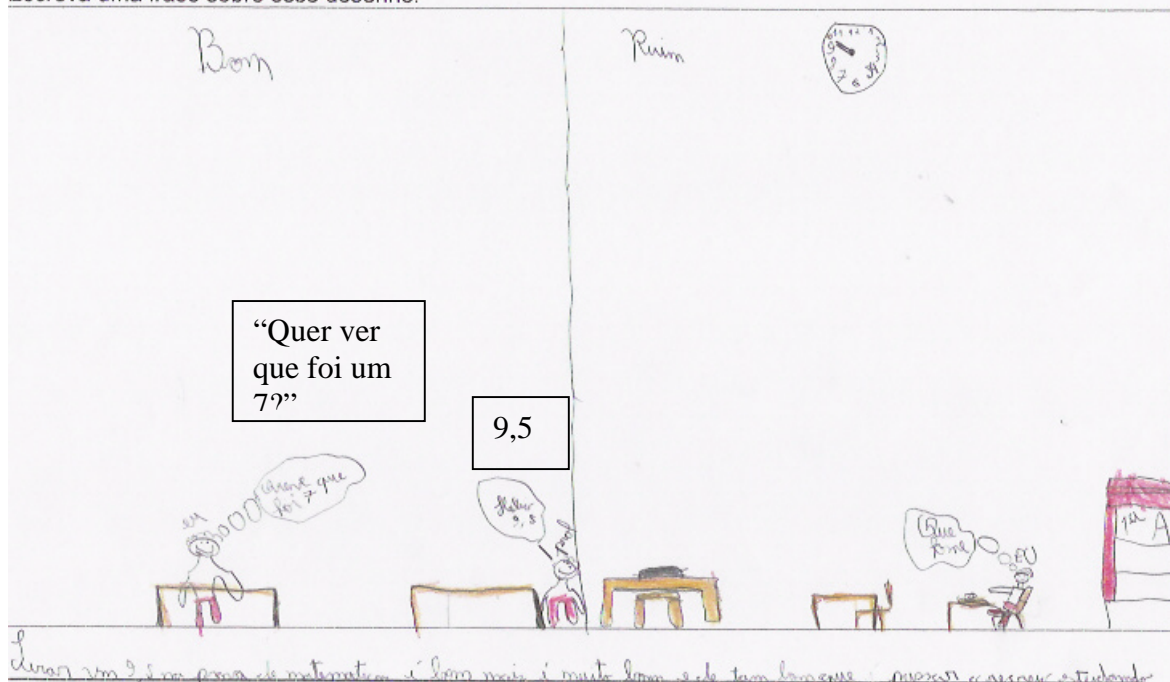
No entanto isso não passa pela área da Matemática, ao contrário, ele sabe, e "todos falam", que ele "é bom" nessa disciplina, muito embora não apresente 100% de acertos nas avaliações. Isso é um elemento relevante, pois quebra a forma usual de tratar a auto estima como se fosse um traço da pessoa. A análise através dos sentidos subjetivos permite-nos uma representação diferente da auto estima, considerando-a como uma produção de sentidos subjetivos do sujeito em relação a si mesmo dentro de uma atividade concreta ( GONZÁLEZ REY 2005)

O desenho abaixo ilustra este aspecto da auto estima do aluno 2, ao perceber que também em Matemática é necessário empreender esforços para conseguir notas altas e, mesmo assim ele antecipa que tirou uma nota inferior à nota que realmente tirou.

*ALUNO2:*



Desenhe algum momento bom ou ruim vivido por você na escola.  
Escreva uma frase sobre esse desenho.



“Tirar um 9,5 na prova de Matemática é bom, muito bom, e é tão bom, que passar o recreio estudando compensa.” *Aluno 2*

Interessante perceber como a análise qualitativa das informações, possibilita tratar dos sujeitos de forma singular e reconhecer a realidade como um domínio infinito de campos inter-relacionados.(GONZÁLEZ REY, 2005)

Nessa perspectiva, ainda com o aluno 2, observamos suas colocações no Jogo de Sentimentos:

SITUAÇÃO
1- Prova de português
2- Nota baixa no boletim
3- Nota alta no boletim
4- Tarefa de casa
5- Pais trabalhando o dia todo
6- Pais em casa o dia todo
7- Pais brigando entre eles
8- Pais brigando com você
9- Amigos da classe zoando vc
10- Aula de história
11- Aula de matemática
12- Aula de apoio

SENTIMENTO
Vitória 3, 20
Coragem
Indiferença 17, 18, 19
Satisfação
Raiva 4, 9
Medo 1, 8
Vergonha 2, 9
Desafio 1
Tristeza 5
Fracasso 10, 12
Alegria 6, 11, 13, 15, 16, 20
Tédio 14 (depende do lugar)

13- Recreio
14- Passeio com a escola
15- Família
16- Amigos
17- Almoço de domingo com a família
18- Sala de jogos da escola
19- Sala de aula
20- Férias

Nervosismo 1, 2

Para este aluno, a prova de Português, embora represente nervosismo e medo, também é apontada como um desafio, apesar de não percebermos o mesmo entusiasmo para estudar tal disciplina, como foi visto em Matemática.

Observo nesse caso como a subjetividade individual deste sujeito é constituída também por elementos do âmbito social, de sua história de vida, na qual ele vai produzindo sentidos e significações ao longo de suas experiências e de suas relações interpessoais.

A esse respeito, GONZÁLEZ REY (2002, p. 37) pontua que

*...a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito.*

Nesse caminho de compreender as relações existentes no processo de aprendizagem, dentro da concepção histórico-cultural de homem, na qual indivíduo e contexto social compõem um sistema complexo, um se relacionando com o outro de maneira processual, percebi que era fundamental observar os alunos em situações de sala de aula, a fim de reunir mais elementos para refletir sobre o tema aqui proposto.

Em algumas aulas observei o aluno 2 e pude concluir, então, que sua participação oral, expressando alguma dúvida ou fazendo algum comentário, nas aulas de História e Português foi consideravelmente menor do que nas aulas de Matemática. Posteriormente, quando perguntei a ele o porquê dessa diferença, respondeu:

“Sempre me achei ruim em Português, então eu só levanto a mão para participar da aula quando eu tenho certeza absoluta que o que eu vou falar está certo” (ALUNO 2).

Além desses aspectos subjetivos existentes na relação desse aluno com sua aprendizagem, percebi também nos outros dois participantes da pesquisa o quanto alguns elementos externos, como a nota, a prova, o elogio por parte do professor ou dos pais, atuam no estado emocional da criança.

“Quando não é para nota eu fico mais leve, mas se eu sei que uma atividade é prova, aí eu travo” (ALUNO 2).

“Fico nervoso na prova de Português. Tento colar. Não gosto de tirar dúvidas” (ALUNO 3).

“Não me sinto bem em prova de Português. É que eu acho que vai ter alguma coisa errada. E sempre tem. Aí eu fico nervoso” (ALUNO 1).

Tais elementos externos não atuam diretamente, como um reflexo, sobre o indivíduo, mas dependem das necessidades dele, de como os elementos da sua história de vida foram contribuindo no desenvolvimento de sua personalidade. Não é o indivíduo que constrói a sua subjetividade, e esta não é determinada

pelos eventos objetivos de forma imediata e linear, mas sim pelo processo de subjetivação destes eventos, no qual é essencial a própria organização subjetiva atual do sujeito, sendo esse um processo inconsciente (GONZÁLEZ REY, 2003).

Quando procurei nos alunos participantes da pesquisa, por meio das atividades que realizamos (representação gráfica, Jogo de Sentimentos, resolução de tarefas escolares, observações e conversações) alguns indícios dos elementos que dificultavam o aprender, percebi que certas áreas de conhecimentos não faziam sentido para eles, ou se organizavam em sentidos subjetivos que não contribuíam para a aprendizagem, como o medo, a insegurança e o desalento. Como o pensamento aparece sempre num espaço de sentido subjetivo, então é possível supor que estas crianças apresentavam dificuldade de aprendizagem também em razão de uma impossibilidade de produzir sentido sobre o que estava sendo ensinado, predominando a reprodução memorística e descritiva.

GONZÁLEZ REY (2003) considera que, no momento de aprendizagem, há um conjunto de emoções e processos simbólicos, constituídos por diversos elementos de sentido subjetivo procedentes de diferentes áreas da vida da criança (família, escola, história de vida, ou outros, segundo cada criança), que fazem com que ela produza ou não sentido sobre aquele conhecimento. Quando não ocorre essa produção de sentido, isso compromete a qualidade do aprendido. Alguns dos sentidos subjetivos que participam neste processo estão associados ao que a criança vivencia no espaço da sala de aula, ou seja, a pressão da nota, da prova, de atender as expectativas dos pais e dos professores atuam como elementos que configuram a subjetividade de cada estudante.

Numa aula de Língua Portuguesa, em que estive presente na qualidade de observadora dos sujeitos da pesquisa, ocorreu o seguinte: a professora devolvia uma avaliação corrigida e com a nota no alto da folha; o aluno 3 recebeu a prova e ficou com a folha virada para baixo, em cima da carteira, de modo que ninguém pudesse ver sua nota, que havia sido três. A grande maioria da classe havia tirado notas altas. Então, a professora pediu que recortassem a margem da folha para colá-la no caderno. O aluno 3 fez várias tentativas de recortar a folha ainda virada para baixo, no entanto, isso não foi possível. Então, ele virou a folha e colocou o estojo cobrindo a nota, e só então recortou e colou no caderno.

Essa atitude me fez refletir sobre alguns pontos. Em primeiro lugar, mais uma vez sua maneira de agir nessa situação não correspondia ao que o aluno falava quando perguntado sobre a importância que dava às notas escolares, como vimos anteriormente. Ao querer esconder a prova, demonstrou que se incomodava com a nota baixa e com o comentário dos colegas. Assim, se eu considerasse apenas sua fala, teria uma informação isolada, descontextualizada e uma idéia fragmentada da produção de sentidos subjetivos desse sujeito.

Nessa mesma avaliação de Língua Portuguesa, o aluno 2 também teve nota três. Percebi que ficou decepcionado, sentou-se na carteira, mas não escondeu a prova. Um colega passou por ele, comentou que tinha obtido uma nota melhor e riu. Ele não ficou nervoso, apenas disse:

“Mas a prova valia 5, então esse 3 não vale 3, vale quase 7”.

Os dois alunos demonstraram frustração e desapontamento em relação à nota recebida na avaliação. No entanto, é possível constatar uma diferença na maneira como cada um lidou com a situação. De fato, o raciocínio que o aluno 2

utilizou para se justificar estava correto: a prova valia cinco, então a nota três não era baixa, embora a grande maioria da classe tivesse tirado a nota máxima. Já o aluno 3 nem se deu conta dessa relação. Como já estava acostumado a sempre receber notas baixas, assumiu mais uma.

O sentimento de vergonha também aparece nessa situação, confirmando o que os dois alunos apontaram no “Jogo de Sentimentos”, quando relacionaram vergonha à situação de amigos da classe “zoando”. Aparece aí, além da pressão da nota, uma pressão social. A sala de aula, portanto, parece se caracterizar como um espaço produtor de sentidos nos indivíduos que ali estão e na maneira como se relacionam. A expressão no olhar da professora ao entregar as avaliações, as comparações e as piadas dos amigos em relação à nota, aliados ao sentimento de vergonha, de inferioridade e de fracasso diante de uma disciplina considerada difícil por esses dois alunos convergem como elementos significativos na produção dos sentidos subjetivos relevantes da configuração de suas aprendizagens.

As manifestações diferenciadas estão relacionadas à condição subjetiva de cada sujeito, condição esta que sintetiza os sentidos constituídos pelas múltiplas experiências sociais ao longo de sua história individual (GONZÁLEZ REY, 2003).

A complexa rede de emoções constituída até aquele momento pelos alunos atua de maneira inter-relacionada com as funções intelectuais. Ambos apresentam necessidades pedagógicas em Língua Portuguesa, porém nesta situação e em outras observei diferentes posturas e atitudes frente ao insucesso, o que demonstra diferentes produções de sentido no processo de aprendizagem.

De um lado, vemos o conformismo e a apatia (no caso do aluno 3); e de outro, vemos o enfrentamento e o desafio (aluno 2). Tais posicionamentos estão

relacionados com a subjetividade constituída até o momento por essas crianças, sendo que a ressignificação dos sentidos subjetivos dependerá de novas experiências que possam constituir-se como relevantes para este processo.

Então, ao analisar outras experiências, o aluno 1, o qual foi encaminhado por apresentar necessidades em Língua Portuguesa, me contou:

*"Gostei de Português esta semana, porque eu consegui fazer, estava fácil. Além disso, eu sentei em dupla com a Taiane e prestei mais atenção. Não gosto de sentar com a Alessandra, ela conversa muito" (ALUNO 1).*

Podemos observar que a atividade proposta fez sentido para o aluno 1. Além disso, ele se sentiu bem, pois conseguiu realizá-la; porém, uma das explicações que encontrou para o sucesso foi a facilidade, o que de certa forma desmerece suas capacidades. Percebemos também outro elemento de sentido, a amiga Taiane. Esta companhia o ajudou a prestar atenção no seu trabalho, o que traz outro ponto relevante - o aspecto social em situações escolares. A aluna Taiane era uma das melhores da classe do aluno 1, além de ser uma criança muito simpática e sempre disposta a ajudar os amigos. Sentar em dupla com ela para fazer as tarefas representou para o sujeito em foco um momento qualitativo com implicações para o seu desenvolvimento. O sentimento produzido na relação foi, nessa medida, um elemento de sentido subjetivo na aprendizagem desse aluno. Obviamente, não houve uma superação imediata das dificuldades que apresentava nesta disciplina, mas a troca social foi uma fonte de sentido subjetivo que pode influenciar no desenvolvimento de novas configurações subjetivas em relação a aprendizagem.

Sobre o tema, GONZÁLEZ REY (2003, p. 207) escreve: “A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual.”

No entanto, observamos que o espaço de relação entre os alunos é muito pouco usado pelos professores em sala de aula como formas de incentivar a aprendizagem. Isso ocorre, em parte, pela própria falta de preparação desses profissionais em relação aos aspectos subjetivos e relacionais do aprender.

De fato, como bem alerta GONZÁLEZ REY (1995), a comunicação interativa, atividade humana presente entre os indivíduos, também ocorre no ambiente escolar, mas é muitas vezes desvalorizada pelo sistema de ensino, que prioriza a aprendizagem de conteúdos concretos.

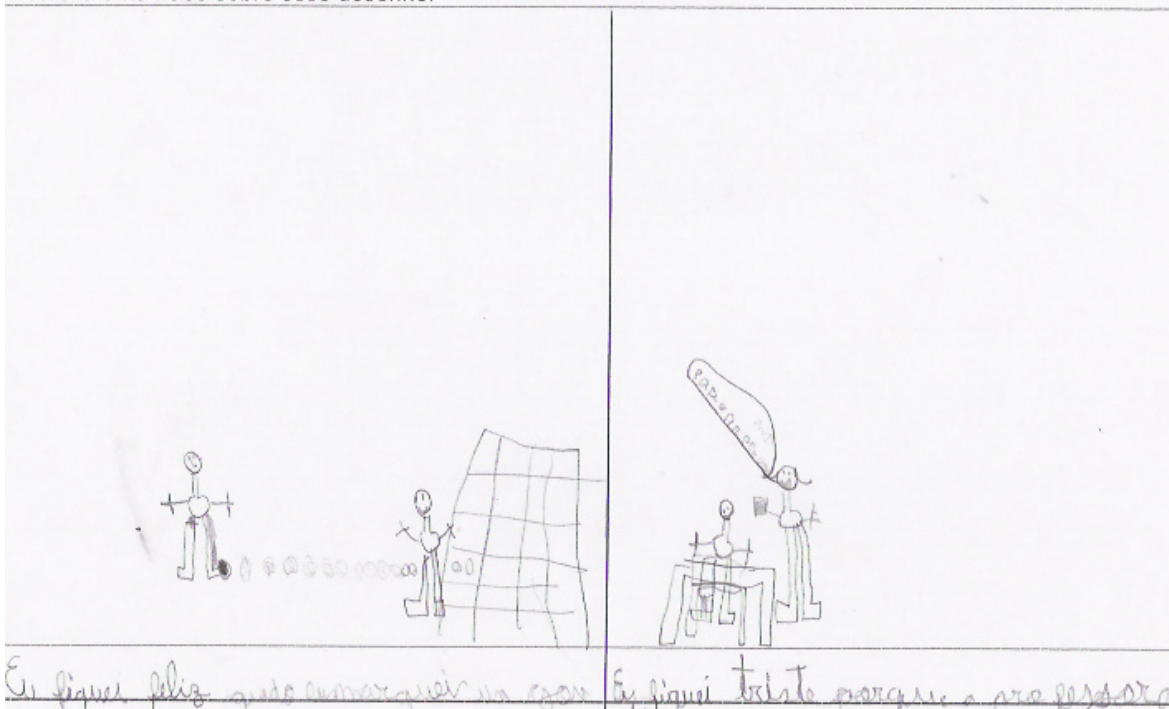
A professora do aluno<sup>1</sup> talvez nem tenha percebido a riqueza daquele momento de interação desse aluno com a colega, e o quanto isso foi responsável pela mudança de sentido naquela atividade. Por outro lado, tal condição foi positiva, porque os recursos internos deste sujeito possibilitaram certo desenvolvimento.

Além disso, a atitude do aluno 1 não foi uma resposta direta à situação vivida na sala de aula, mas está relacionada com a sua subjetividade constituída por sentidos subjetivos procedentes provavelmente de experiências anteriores, vividas em outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

Na busca de elementos para ajudar na compreensão da configuração subjetiva do aluno 1, podemos observar o desenho feito por este aluno e suas colocações no Jogo de Sentimentos:



Desenhe algum momento bom ou ruim vivido por você na escola.  
Escreva uma frase sobre esse desenho.



“Eu fiquei feliz quando marquei um gol.” “Eu fiquei triste porque a professora disse para mim: ‘Para de pensar na morte da bezerra’.” ALUNO1

O momento bom vivido na escola está associado com algo fora da sala de aula. Já o ruim se refere à relação com a professora. Trata-se, no desenho, de uma prova de Português, na qual ele não sabia fazer quase nada e por isso ficava pensando e não escrevia. Ele me relatou, após o desenho, que naquele momento, os amigos riram dele e ele ficou com muita vergonha.

JOGO DE SENTIMENTOS (aluno 1):

SITUAÇÃO
1- Prova de português
2- Nota baixa no boletim

SENTIMENTO
Vitória 18
Coragem

3- Nota alta no boletim
4- Tarefa de casa
5- Pais trabalhando o dia todo
6- Pais em casa o dia todo
7- Pais brigando entre eles
8- Pais brigando com você
9- Amigos da classe zoando vc
10- Aula de história
11- Aula de matemática
12- Aula de apoio
13- Recreio
14- Passeio com a escola
15- Família
16- Amigos
17- Almoço de domingo com a família
18- Sala de jogos da escola
19- Sala de aula
20- Férias

Indiferença
Satisfação 4, 6, 14
Raiva 17
Medo 8
Vergonha 9
Desafio 11
Tristeza 2, 7
Fracasso 1
Alegria 3, 12, 13, 15, 16, 19, 20
Tédio
Nervosismo 1

A prova de português está relacionada com Nervosismo e Fracasso, já a aula de Matemática é vista como desafio. Ele não considera a prova de Português como um desafio a ser superado, talvez por já ter assumido como um fracasso seu, portanto difícil de vencer. Cada vez que recebe uma nota baixa, uma repreensão por parte da professora ou dos pais, que tenha relação com esta disciplina, parece que se distancia a possibilidade de encontrar sentido nesta disciplina. Mas no momento de troca com a amiga, conforme já retratado, percebemos a possibilidade de ressignificação dessa aprendizagem. Mais uma vez, existem necessidades pedagógicas, mas não podemos descartar a importância dos aspectos afetivos dentro desse processo.

Porém, nunca uma condição é boa para todos, pois o sentido é singular e não padronizado. Sendo assim, existem muitas alternativas para produção de sentido. E o meio social (escola, família, etc.), possibilitando a comunicação, é um dos elementos que influenciam na configuração da subjetividade do sujeito.

Dessa forma, a comunicação interativa representa condições para que o aluno se desenvolva. E como vimos no exemplo do aluno 1, a interação ocorrida com a aluna proporcionou o resgate da autoconfiança e do equilíbrio emocional, aspectos que são essenciais para a aprendizagem.

Como ressaltam OROFINO e ZANELLO (1999, p. 43): “afetividade e cognição não são aspectos separados no processo de aprendizagem, pois o estabelecimento de uma relação afetiva é pedra angular no processo de construção de conhecimento.”

Penso que seria positivo se os professores tivessem a oportunidade de conversar com os alunos a fim de estabelecer vínculos com eles, dialogar e conhecer como se sentem nas diversas atividades escolares. Isso é uma prática que deveria ser desenvolvida na escola da mesma forma que o professor explica os conteúdos.

No entanto, muitas vezes a comunicação mais elementar (do ponto de vista dos professores) em sala de aula, aquela que se estabelece quando o aluno pergunta sobre o conteúdo, sobre as atividades, sobre dúvidas ao professor, é, do lado do aluno, um exercício que exige esforços. O aluno 3 é um aluno que não ‘atrapalha’ a aula, por indisciplina ou por desconcentrar os colegas, mas se mostra apático, numa atitude de conformismo, de aceitação de suas dificuldades como algo que já faz parte dele e que não tem solução.

Quando esse aluno se dirigia à professora para perguntar algo sobre a tarefa a ser realizada, não conseguia nem expor qual era a sua dúvida. Então, antes mesmo da professora tentar entender o que ele não estava conseguindo fazer, ele já encerrava a conversa e voltava para seu lugar, assumindo sempre uma postura de vergonha e de conformismo. Falava sempre com voz baixa e

“para dentro”, se recusava a ler em voz alta perante a classe e até mesmo no atendimento individual. Quando se sentia pressionado a realizar uma atividade ou a se expressar de alguma maneira, começava a coçar o nariz com a gola da camiseta, demonstrando nervosismo.

O princípio construtivo-interpretativo permitido pela Epistemologia Qualitativa nos dá a possibilidade de, ao buscar as informações e relacioná-las, podermos eliminar instrumentos programados inicialmente, ou inserir outros que se mostraram pertinentes.

Dessa forma, surgiu ao longo desse caminho a oportunidade de observar o aluno 3 numa atividade escolar, porém desenvolvida em um outro espaço.

No mês de outubro, a classe do aluno 3 fez uma viagem até uma fazenda construída e utilizada na época da escravidão no Brasil, como parte do Estudo do Meio. O aluno 3 ficou tão ansioso com esta viagem que foi o primeiro da classe a pagar a taxa estabelecida, comprou uma máquina fotográfica especialmente para este evento e foi o primeiro a chegar no dia da viagem, programada para logo cedo. Segundo a mãe, ele só falava nessa viagem e nem havia conseguido dormir.

Durante a visita à fazenda, esteve envolvido com tudo o que via, fotografando, comunicando-se e mostrando-se bastante curioso. Isso foi muito surpreendente, pois em nenhuma outra atividade escolar ele havia se manifestado dessa maneira.

No dia seguinte, esse aluno chegou na escola com as fotos já reveladas e não largou desse álbum ao longo da semana, expondo-o para todos os colegas. Nas aulas posteriores ao Estudo do Meio, a professora trabalhou em classe diversos pontos observados na fazenda, inclusive a produção, em duplas, de uma

planta arquitetônica do local visitado. Mais uma vez, foi impressionante ver o envolvimento do aluno ao colaborar com sua dupla na construção dessa planta. Em outros momentos de atividade em grupo, sua função se limitava a recortar, pintar ou não fazer nada.

Percebemos aqui, então, uma fonte de sentido subjetivo, não só pelo aluno ter considerado o passeio agradável, mas por que esta atividade representou a possibilidade de se observar a produção de sentidos. A emoção do aluno expressada de diversas maneiras (o primeiro a pagar, o primeiro a chegar, comprar um câmera só para registrar esse evento, revelar rapidamente as fotos, e o mais importante, se envolver numa atividade em sala de aula, cujo tema era a visita realizada) nos dá elementos para definir esse fato como um indicador de sentido subjetivo. Penso que o fato de ele participar ativamente de uma tarefa escolar (o que raramente ocorria) demonstra que atribuiu um significado a ela, e, além disso, se sentiu motivado e com recursos para poder contribuir efetivamente na elaboração da planta do local.

O fato de a atividade ser diferente, fora da escola, lhe permitiu desenvolver iniciativas e se posicionar de forma ativa num espaço que era novo para ele. Pode ser que, o seu conformismo e desânimo na escola, não eliminaram a necessidade dele em demonstrar para os outros que ele tem valor, o que poderia ter relação com o sentido subjetivo que parece ter se evidenciado por meio da visita.

Considero que o valor de uma atividade não está nela em si, mas no que esta representa segundo os sentidos subjetivos que emergem na atividade, e que integram outros sentidos subjetivos constituídos na pessoa. Sendo assim, os alunos reagem de maneiras diferentes diante de um mesmo evento.

Usei o mesmo assunto estudado nesta atividade durante o atendimento no Apoio com o aluno 3. Solicitei que, de posse do material desenvolvido no caderno (observações do local, fotos, etc.), produzíssemos um texto, no formato de resumo sobre o que havia sido trabalhado. Ele realizou tal atividade com maior envolvimento e conhecimento prévio do assunto. Embora tenha apresentado erros ortográficos, falta de coesão e coerência, ele conseguiu escrever mais do que normalmente fazia em outras aulas com outras propostas.

Estas reflexões levam a acreditar que, embora um aluno apresente necessidades pedagógicas, sejam elas em qualquer disciplina do currículo escolar, existem outros elementos que atuam juntamente com a atividade intelectual. Quando a criança se sente parte do processo de sua aprendizagem, quando é oferecida a ela uma situação interessante, na qual ela consegue acreditar que é capaz de realizar uma tarefa, embora difícil, porém significativa, sua aprendizagem tende a seguir um caminho não tão árduo no sentido de superar as dificuldades que aparecerem.

Nessa perspectiva, GONZÁLEZ REY (2005) pontua que o objeto de pesquisa não está nas aparências do material empírico, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência.

Sendo assim, numa entrevista aberta com o pai do aluno 2, quando pedi para que ele contasse um pouco sobre seu filho, respondeu:

*“Ele é uma criança solidária, respeita as pessoas. Um pouco mimado pela mãe e pelos avós maternos. Eu não o mimo, acho que ele tem que ser mais independente. Obedece mais a mim, pois sabe que se não obedecer fica de castigo. Ele*

*gosta de controlar as coisas. É sempre ele quem define as brincadeiras, quem vai ser o mocinho, quem vai ser o bandido, e se ele não tem o controle, fica frustrado e nervoso. Se ele não consegue manter o controle sobre uma brincadeira, então ele elimina e não brinca mais. Tem um garoto na nossa rua que é igualzinho a ele, então ele não quer brincar mais com esse garoto, pois não consegue controlá-lo. Certa vez, pediu para eu comprar uma bicicleta. Comprei, ele andou um pouco. Um dia ele caiu e nunca mais pegou a bicicleta. Ta lá, encostada” (PAI DO ALUNO 2).*

Nessa fala há vários pontos a serem analisados. Mas particularmente o episódio da bicicleta apresenta um núcleo de sentido subjetivo em relação à posição pessoal do aluno 2 frente ao fracasso na sua aprendizagem em Língua Portuguesa. Ele não consegue ter o controle (no caso notas boas) nessa disciplina, como ocorre em Matemática, que domina. Sendo assim, como não é possível eliminá-la, da mesma forma como ele faz com tudo o que não controla, é necessário enfrentá-la. Porém, suas experiências anteriores de insucesso em outras esferas de sua vida produziram sentidos subjetivos que inconscientemente atuam no momento da aprendizagem. Há uma espécie de bloqueio impedindo que ele se posicione de maneira mais positiva diante das dificuldades que ele apresenta nesta disciplina.

“Sempre me achei ruim em Português, então eu só levanto a mão para participar da aula quando eu tenho certeza absoluta que está certo o que eu vou falar” (ALUNO 2).

Vemos nessa fala do aluno a confirmação de que ele tem necessidade de prever o resultado para realizar uma ação. Isto também aparece quando, no “Jogo de sentimentos”, ele relacionou o sentimento do Medo com a prova de Língua Portuguesa.

Sendo assim, relacionando a fala do aluno 2 com seu posicionamento inseguro em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, o relato do pai, bem como o que o aluno apontou no “Jogo de sentimentos”, isso se apresenta como conteúdos portadores de sentido subjetivo, uma vez que não são informações isoladas, mas podem representar uma configuração subjetiva do sujeito estudado.

Podemos perceber, então, que de fato, os sentidos subjetivos atuam no processo de aprendizagem, e conseqüentemente nas dificuldades que surgem nesse caminho, uma vez que o sentido caracteriza o processo da atividade humana em diversos campos de ação (GONZÁLEZ REY, 2005).

Também no momento de conversação com a mãe do aluno 3, outros elementos apareceram como relevantes na constituição da rede de informações:

*“O meu filho sempre teve problemas de relacionamento com outras pessoas. Meu marido nunca deixou ele brincar com outras crianças. Na Educação Infantil, as professoras me falavam que ele sempre brincava sozinho. Aqui nessa escola isso melhorou muito. Eu atribuo as dificuldades de aprendizagem que ele tem ao fato de eu nunca ter ajudado muito. Sempre trabalhei o dia todo, nunca acompanhei direito a aprendizagem dele. Ele gosta mais quando o pai ajuda nas tarefas de casa. Ele não me deixa ajudar, só*



*quando o pai não está em casa; mas o pai não tem paciência, não é muito de conversar com os meninos [filhos do casal] e quando vai ajudar na lição e o meu filho [aluno 3] não entende, ele sempre o chama de burro, e fala que é um desperdício pagar escola particular para ele. Eu digo para não falar assim, mas ele responde que está sendo sincero, que não gosta de ‘tapar o sol com a peneira’ e que ele é burro mesmo” (MÃE DO ALUNO 3).*

Quando perguntado sobre quais aspectos considerava facilitadores ou dificultadores da aprendizagem de seu filho, a mãe respondeu:

*“Percebo que ele gosta muito de elogio. Quando eu o ajudo nas lições e faço elogio, ele fica muito contente e fica lembrando o dia inteiro como conseguiu resolver os exercícios. Mas ele sente prazer mesmo quando o pai ajuda, embora ouça aqueles comentários do pai” (MÃE DO ALUNO 3).*

Essa informação dada pela mãe quanto ao elogio, também apareceu na atividade de completamento de frases, ao completar as seguintes:

1- A coisa que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim é.....”quando falam que eu sou estudioso”

4 - Eu me sinto melhor quando as pessoas..... “me admiram”

Podemos dizer que ainda é possível resgatar nesse aluno a auto confiança, auto estima, e um sentido subjetivo facilitador em relação aos estudos, uma vez

que ele afirma que gosta de ser chamado de estudioso, demonstra frustração com as notas baixas e vontade de melhorar. Se ele não considerasse a escola importante, como parece observando apenas seu comportamento em aula (não traz tarefa, não traz material, não estuda para as provas, não anota os compromissos escolares na agenda, etc.), provavelmente não faria as duas afirmações acima. Vemos então o quanto a escola, a relação com o professor, pode favorecer a produção de novos sentidos subjetivos estimulando a aprendizagem.

Na análise desse caso podemos observar pelas várias maneiras de uma pessoa se expressar, os campos de sentido subjetivo caracterizados pelas elaborações delas. A possibilidade de gerar campos de sentido subjetivo é uma necessidade para a construção de configurações subjetivas por parte do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Ainda na conversação com a mãe do aluno 3, foi pedido para que ela falasse sobre outras atividades extra escolares que interessam ao aluno 3:

*“Ele gosta de futebol e estava numa escolinha desse esporte, mas meu marido achou que atrapalhava ficar levando e buscando, então parou de freqüentar. Sempre sou eu que levo os meus filhos para passear, pois o meu marido não gosta de sair de casa, mas quando ele fala para os meninos que vai, por exemplo, até a esquina e vai levá-los junto com ele, eles ficam numa euforia, que parece que estão indo para a Disney” (MÃE DO ALUNO 3).*

Por meio desse relato da mãe, percebemos que o pai não valoriza muito a escola, não participa da educação dos filhos, apenas se faz presente quando é necessário repreendê-los. Ele pouco parece conversar com suas crianças, não realiza atividades de lazer com elas e chega mesmo a ofender o aluno 3, quando este demonstra dificuldades para compreender uma tarefa, por exemplo.

No entanto, chama a atenção o fato de que, apesar de tudo isso, esse pai ainda representa uma figura muito significativa na vida do aluno 3. A mãe tenta ajudar o filho na lição, leva-o para passear, faz elogios, preocupa-se com sua educação, mas isso parece não representar muito para ele. É ao pai que o aluno 3 quer agradar, é com o pai que gosta de sair e de estudar. Assim, podemos pensar que, de certa forma, esse pai representa um elemento de sentido subjetivo para o filho, mas que pelo tipo de relacionamento que o pai tem com ele, esse sentido subjetivo não se reverte no desenvolvimento da criança. Pelo contrário, é precisamente por esse sentido subjetivo que o pai tem que a criança sofre com o que o pai fala para ela.

Assim, quando estudamos a aprendizagem como algo fora do aluno, estamos ignorando o sentido que esse processo tem para o sujeito singular. Quando tentamos estudar a aprendizagem considerando a condição subjetiva desse sujeito, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo diferentes produções de sentido por parte do aluno dentro desse espaço, compreendendo assim, a influência dos aspectos subjetivos na aprendizagem.



## **V - CONCLUSÕES**

O objetivo desta pesquisa foi analisar a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino aprendizagem de crianças que apresentavam dificuldades em conteúdos escolares. Para tanto, primeiramente busquei na literatura o conceito de dificuldade de aprendizagem que contemplasse os problemas que eu observava nas crianças com as quais já trabalhava. Paralelo a isso, encontrei respaldo teórico nos estudos de González Rey para a compreensão da subjetividade e dos sentidos subjetivos, os quais me ajudaram a organizar as observações que eu já vinha fazendo a algum tempo em relação aos posicionamentos que certos alunos adotavam frente aos obstáculos que surgiam no processo de suas aprendizagens.

Considerando a concepção de sujeito dentro da visão histórico-cultural da subjetividade, entendo que este possui uma emocionalidade que influencia na qualidade da linguagem e o do pensamento que ele expressa. E esta emoção está comprometida com os sentidos subjetivos constituídos de procedências diferentes. (González Rey, 2003)

Sendo assim, emoção, funções intelectuais, linguagem, pensamento, sentidos subjetivos, inter relacionam-se o tempo todo em diferentes espaços sociais, de forma processual, produzindo e reproduzindo novos sentidos, constituindo assim, a subjetividade do sujeito, compreendendo esta como um sistema em constante desenvolvimento.

Pensando o sujeito dentro dessa concepção, ao analisar o processo de aprendizagem, e mais especificamente as dificuldades geradas nesse processo, não há como se limitar a estudar apenas as funções cognitivas como responsáveis pela qualidade do aprendizado. Há um sujeito carregado de

emoções, que possui uma trajetória de vida, na qual foi produzindo sentidos em diversos contextos sociais e que aparecem em sala de aula contribuindo para o sentido subjetivo na aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário salientar que a família também é um elemento de sentido na forma como 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 o sucesso ou não no aprendizado.(GONZÁLEZ REY, 2003)

Tornar aparente algo subjetivo, não é tarefa fácil, e, sendo assim, tentei escolher os instrumentos que pudessem facilitar aos participantes a produção de campos de sentido subjetivo. Diante de tantas informações foi necessária muita atenção aos elementos que emergiam dos instrumentos, e reconheço que alguns dados poderiam ser mais bem analisados, demonstrando assim as limitações desse estudo, uma vez que tais análises esbarram também na subjetividade do pesquisador. Sendo assim, não acho que se trata de apontar nesse momento uma conclusão da pesquisa, mas considero que ela conseguiu mostrar que, de fato, o processo de aprendizagem não depende apenas do campo cognitivo para ocorrer com sucesso, constituindo-se desse modo, como uma alternativa diferente para compreender esse assunto. As informações desta pesquisa poderão, talvez, serem reinterpretados por outros professores em seus contextos de aulas.

Outro ponto que também considero relevante, é que este estudo demonstrou a possibilidade de nós educadores, estarmos atentos também aos aspectos psicológicos de nossos alunos, não com o objetivo de formular diagnósticos ou clinicá-los, mas no sentido de tentar compreender o indivíduo de maneira mais integral e ajudar a promover situações que possam contribuir para a produção de sentidos subjetivos que favoreçam o desenvolvimento no processo

educativo. Ao demonstrar, por meio desta pesquisa, que a afetividade está presente nas relações que estabelecemos em sala de aula, bem como em outros momentos da vida do aluno, de forma inseparável, promovendo sentido para a aprendizagem, pretendi também despertar a atenção para a valorização do trabalho do professor, mostrando que ele tem condições de usar a ferramenta da Psicologia na sua prática. Com isso, o professor pode analisar as dificuldades que seu aluno apresenta evitando o reducionismo, valorizando o trabalho do aluno, pois sua postura enquanto educador certamente contribuirá para a constituição da subjetividade deste, na medida em que a relação professor-aluno implica um vínculo afetivo.

Se a experiência escolar do aluno propiciar interações que permitam a ele a construção de uma melhor auto-estima, auto-confiança, se for uma experiência geradora de sentidos e significações que levem ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas, provavelmente ele terá condições de enfrentar melhor eventuais dificuldades que surgirem ao longo do processo educativo. O aluno necessita de condutas positivas que lhe permitam sentir que suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas, e a escola pode ajudar a desenvolver no aluno uma imagem positiva de si mesmo, como pessoas capazes de aprender e de serem sujeitos de suas aprendizagens, as quais passam a ter um sentido dentro da condição singular deste sujeito.

No entanto, vejo que a Educação, no formato como se apresenta, mesmo tendo evoluído em muitos aspectos, ainda não compreende o aluno como um sujeito constituído pelos diversos elementos mencionados. E não compreende também, no processo de aprendizagem, a condição subjetiva (e suas implicações) de quem aprende.



Sendo assim, penso que este estudo tentou mostrar a compreensão do aluno como sujeito que traz uma configuração subjetiva singular e, desse modo, contribuir para que os educadores possam mudar o seu olhar para a criança com dificuldade de aprendizagem, deixando de depositar nela toda a culpa por seu fracasso escolar.



ALMEIDA, Sandra F. C. *O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender*. Temas em Psicologia, n,1, 1993

BERMEJO,V.S.&LLERA,J.A.B. *Dificultades de Aprendizaje*. Madri:Editorial Síntesis, 1998

CASTRO, A.D. Educação e epistemologia genética. Em Sisto,F.F.(org.) *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, Rj:Vozes, 1996

CHACÓN, G. M.I. *Matemática emocional: Os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003

CIASCA, S.M. e ROSSINI, S.D.R. *Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento*. Temas sobre Desenvolvimento, v.8 n.48, pp.11-. 2000

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA 2004. Resolução n. 16 de 2000.

Disponível on line: <http://www.pol.org.br> Recuperado em 24 de agosto de 2004

CORSINI, F.C. *Dificuldade de Aprendizagem: representações sociais de professores e alunos*.Dissertação de Mestrado, Puc-Campinas, 1998.

DEL PRETTE, Z.A.P. *Psicología, educação e LDB: novos desafios para velas*

questões? Em Guzzo, R. S.L. (org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*.  
Campinas- SP, Ed. Alínea, 1999

FINI, L.D.T. Rendimento escolar e psicopedagogia.Em SISTO, F. et al.*Atuação  
psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª edição.  
Porto Alegre: Bookman, 2004

FREITAS. M.T A . A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa  
qualitativa. Cadernos de pesquisa, n.116, p.21-39, julho, 2002

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

\_\_\_\_\_ *A pesquisa e o tema subjetividade em educação*. Revista  
Psicologia da Educação, São Paulo, 13, 2º semestre, 2001

\_\_\_\_\_ *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e  
desafios*. São Paulo, Pioneira Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_ *Sujeito e subjetividade:uma aproximação histórico  
cultural*. São Paulo, Pioneira Thomson, 2003

\_\_\_\_\_ *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005

GUARESCHI, P. Qualitativo X Quantitativo: uma falsa dicotomia. *Revista Psico*, v.29, n.1, p.165-174, Porto Alegre, 1998

GUZZO, R.S.L. *Dificuldade de Aprendizagem: Modalidade de Atenção e Análise das Tarefas em Materiais Didáticos*, Tese de Doutorado, IP, USP, 1987.

\_\_\_\_\_ (org.) Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In Guzzo, R.S.L.(org.) “ *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*.” Campinas- SP, Ed. Alínea, 1999

KAMII, C. *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas-SP: Papyrus, 11<sup>a</sup> ed., 1990

KUPFER, M.C.M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. Em Arantes, V.A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo:Summus, 2003

LEAL, M.A.I. *Distúrbios e Dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o diagnóstico em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1991.

MARTINELLI, S.C. Seqüência de aprendizagem: um sistema de requisito? Em Sisto, F.F(org.) *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1999

MATURANA, H. e VARELA, F. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese e a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OSTI, A. *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 2004

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, Editor, 1990

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1964.

PIAGET, J. *Os pensadores*. S. Paulo, Abril, 1983

ROSSINI, S.D.R e SANTOS, A.A.A. Fracasso escolar : estudo documental de encaminhamentos. Em Sisto, F.F.(org) *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

SANCHÉZ, J.N.G. História y concepto de las dificultades de aprendizaje. In SANTUISTE, V e BELTRÁN, J.A. *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998

SCHIAVONI, A. *Dificuldade de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores*. Dissertação de Mestrado, 2004.

SCOZ, B.J.L., CAMPOS, M.C.M. e MENDES, M.H. (org.) *Psicopedagogia, contextualização, formalização e atualização profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SISTO, F.F. Dificuldades de Aprendizagem. In Sisto, F.F.(org) *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. Em Coll, C. (org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1998

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993

ZUNINO, D. L. *A Matemática na escola: aqui e agora*; trad. Juan Acunã Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

WESCHELER, S.M. *Usos e abusos da avaliação psicológica nas escolas*. Estudos de Psicologia 6 (2), pp.75-87, 1989





**ANEXO 1: REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DE  
SITUAÇÕES ESPECÍFICAS VIVIDAS NA ESCOLA**













**ANEXO 2: Registros das aulas de Apoio – 2005 com o ALUNO 1 (7 anos e seis meses, aluno da segunda série do Ensino Fundamental I).**

04/05/2005

**ALUNO 1** – Estava um pouco ansioso, distraído e sem concentração. Disse que estava resfriado, doente. Achei-o triste. Fez uma atividade de reestruturação de texto com erros de ortografia. Teve muita dificuldade.

11/05/2005

**ALUNO 1** chegou tranquilo, não tinha mais aquela ansiedade do último encontro. Fizemos um trabalho de preparação para escrever um texto, onde exploramos uma cena oralmente e depois fechamos os olhos para imaginar o que poderia acontecer nessa história que ele iria criar. (é preciso conduzi-lo à imaginação, não se solta)

25/05/2005

Retomamos duas tarefas de casa, as quais estavam erradas. Corrigimos e ele terminou uma produção de texto iniciada na última aula. Trabalhamos o jogo dos sentimentos :

SITUAÇÃO
1- Prova de português
2- Nota baixa no boletim
3- Nota alta no boletim
4- Tarefa de casa
5- Pais trabalhando o dia todo
6- Pais em casa o dia todo
7- Pais brigando entre eles
8- Pais brigando com você
9- Amigos da classe zoando vc
10- Aula de história
11- Aula de matemática
12- Aula de apoio
13- Recreio

SENTIMENTO
Vitória 18
Coragem
Indiferença
Satisfação 4, 6, 14
Raiva 17
Medo 8
Vergonha
Desafio 11
Tristeza 2, 7
Fracasso
Alegria 3, 12, 13, 15, 16, 19, 20
Tédio
Nervosismo 1



---

14- Passeio com a escola
15- Família
16- Amigos
17- Almoço de domingo com a família
18- Sala de jogos da escola
19- Sala de aula
20- Férias

01/06/2005

Conversamos sobre os sentimentos relacionados na aula anterior e perguntei sobre o sentimento de nervosismo na prova de Português. Ele respondeu: “ Eu fico nervoso porque acho que não vou conseguir. Na Matemática eu sei mais.”

08/06/2005

Hoje o aluno chegou alegre e começou a falar sem eu perguntar nada:

“ Gostei de Português esta semana, pois eu consegui fazer, estava fácil”

Perguntei: Por que Português às vezes é chato?

“ Porque tem que ler muito”

E Por que esta semana foi legal?

“ Porque eu prestei mais atenção, sentei junto com a Taiane e ela não conversa muito.”

Perguntei por que ele colocou que sente raiva no almoço com a família?

“ Porque minha mãe faz comida que eu não gosto”

“Tem dia que a minha mãe não manda lanche igual ao do meu irmão menor e fala para eu comprar lanche na cantina da escola. Eu fico preocupado porque a conta dela lá está enorme, então eu tentei dar uma idéia para ela de levar lanche de casa, mas ela não gostou da idéia.

Na minha casa, era melhora quando meu pai morava com a gente pois ele ajudava minha mãe comprar as coisas. Ontem ela teve que fazer uma ‘comprona’ porque não tinha nem leite pra gente.”

Hoje o aluno fez todas as atividades e correções com motivação, interesse e animação.

22/06/2005

Hoje me relatou que foi bem na prova de matemática realizada semana passada. Em Português ainda sente medo mas acha q está melhorando.

29/06/2005

Hoje fez uma atividade de produção de perguntas. Após o término disse:

“ Quer ver minha lição de Matemática que eu fiz ontem na aula?”

- Claro! Respondi

Foi correndo buscar a tarefa bem animado pois disse que sabia que estava tudo certo. Realmente estava.

Contou que foi o primeiro da classe a terminar a tarefa, que não precisou de ajuda, que descobriu como fazia as contas com centenas Ex:  $500 + 200 = 700$

Perguntei como ele se sentiu quando fez essa tarefa. Ele respondeu que se sentiu muito feliz, confiante, pois sabia que estava certo.

A expressão facial do aluno ao me mostrar a tarefa de matemática era luminosa.

Estava realmente satisfeito com seu desempenho.

E em Português, eu perguntei.

“ - Em Português eu não me sinto assim não, mas já estou começando a me sentir melhor. É que eu acho que vai ter alguma coisa errada e sempre tem um erro para arrumar, aí eu fico nervoso.”

Eu perguntei:

E em Matemática nunca tem nada errado?

“ – Tem, mas é um ou dois erros. Em Português tem muita coisa para arrumar.”

### **ANEXO 3: Registros das aulas de Apoio – 2005 com o ALUNO 2 (10 anos e dois meses, aluno da quarta série do Ensino Fundamental I).**

05/04/2005 –

Conversamos sobre situações em sala de aula nas quais são solicitadas atividades que o aluno não consegue fazer (ex. prova, produção de texto) Como vc se sente?

**ALUNO 2:** “ Fico nervoso na prova de História. Tenho vontade de rabiscar tudo. Faço só o que eu sei. Sinto vergonha de não saber.”  
Em seguida o aluno fez a representação gráfica de situações como estas que conversamos (anexo5)

12/04/2005 – Dei um “questionário” com frases para completar sobre sentimentos. (anexo)

26/04/2005 – **ALUNO 2** e **ALUNO 3**. iniciaram uma produção de texto sobre o Homem Aranha (personagem que eles já haviam me dito que são fãs). Foram escrevendo e parando a cada trecho para ler e verificarmos se as idéias estavam claras, coerentes, erros de ortografia. Levaram para terminar em casa.

03/05/2005 – Conversamos sobre as respostas dadas por ele no “completamento de frases” sobre sentimentos e sobre o desenho feito por eles.  
Perguntei ao **ALUNO 2** do que ele tinha MEDO?  
“ medo de acabar o tempo e eu não fazer nada na prova. Quando eu vou escrever não consigo. Quando a professora não fala que é para nota eu fico mais leve e às vezes até consigo fazer, mas se eu sei que é prova aí eu travo.”  
E sobre a CORAGEM?  
“Não tenho coragem de perguntar para a professora no meio da prova quando eu não entendo.”

10/05/2005

Lemos e corrigimos o texto terminado em casa sobre o Homem Aranha. Mostrei alguns pontos que precisavam ser reescritos (erros de ortografia e

coesão/coerência). O aluno se mostrou atento e não se opôs a corrigir. Não perguntou nada.

Perguntei o que ele achou de fazer este texto em casa?

– “foi bom...só não gostei no final pois não tinha mais espaço para escrever” (não pensou em pegar uma folha avulsa para terminar!!)

24/05/2005

Trabalhamos com um jogo sobre sentimentos, onde o aluno deveria relacionar um ou mais sentimentos à uma ou mais situações colocadas.

SITUAÇÃO	SENTIMENTO
1- Prova de português	Vitória 3, 20
2- Nota baixa no boletim	Coragem
3- Nota alta no boletim	Indiferença 17, 18, 19
4- Tarefa de casa	Satisfação
5- Pais trabalhando o dia todo	Raiva 4, 9
6- Pais em casa o dia todo	Medo 1, 8
7- Pais brigando entre eles	Vergonha 2, 9
8- Pais brigando com você	Desafio 1
9- Amigos da classe zoando vc	Tristeza 5
10- Aula de história	Fracasso 10, 12
11- Aula de matemática	Alegria 6, 11, 13, 15, 16, 20
12- Aula de apoio	Tédio 14 (depende do lugar)
13- Recreio	Nervosismo 1, 2
14- Passeio com a escola	
15- Família	
16- Amigos	
17- Almoço de domingo com a família	
18- Sala de jogos da escola	
19- Sala de aula	
20- Férias	

Obs: O aluno inseriu mais dois itens: MILAGRE na situação dos pais em casa e NÃO ACONTECE na situação dos pais brigando entre eles.

31/05/2005

Retomamos algumas respostas dadas no jogo dos sentimentos, como o sentimento de fracasso na aula de História. O aluno disse:

“ Sinto que vou errar tudo na prova de História. Escrevo, aí acho que está errado e apago tudo. Não gosto muito de História. Sempre acho que vou errar”.

Perguntei ao aluno por que isso não ocorre na prova de Matemática. Ele respondeu:

“Na Matemática todo mundo fala que eu sou bom e eu também me acho bom, então não vou errar...” Não gosto de errar”

14/06/2005

Pedi que representasse graficamente ( por meio de desenho) dois momentos vividos por ele na escola: um agradável e outro ruim. Além do desenho foi pedido para escrever uma frase sobre esse desenho. (anexo)

Momento bom: Receber a prova de Matemática com uma nota boa.

Momento ruim: Ter que ficar estudando na hora do recreio.

17/06/2005 – Observação do aluno em sala de aula

A professora estava entregando a prova de Português corrigida. O **ALUNO 2** tirou 3 nesta prova. Dois colegas da classe que tiraram notas melhores, passaram perto da mesa dele, viram a nota e riram dele. Ele ficou muito vermelho e resmungou um pouco, mas não foi agressivo.

20/06/2005

Hoje acompanhei uma situação de avaliação de Português ( agendada e avisada com antecedência).

Trata-se de um texto. A professora lê a prova inteira e explica cada questão.

O aluno acompanha atenciosamente a explicação da professora e começa a fazer a prova.

21/06/2005

Encontro individual com o aluno. Perguntei sobre a avaliação de Português realizada no dia anterior.

“ Fiz a prova inteira, mas com algumas dificuldades”

Perguntei sobre a situação dos amigos rirem da nota dele na outra prova.

“ Sempre me achei ruim em Português, então eu só levanto a mão para participar da aula quando eu tenho certeza absoluta que está certo o que eu vou falar.”

#### **ANEXO 4: Registros das aulas de Apoio – 2005 com o ALUNO 3 (11 anos e sete meses, aluno da quarta série do Ensino Fundamental I).**

05/04/2005 –

Conversamos sobre situações em sala de aula nas quais são solicitadas atividades que o aluno não consegue fazer (ex. prova, produção de texto) Como vc se sente?

**ALUNO 3** : “ Fico nervoso na prova de Português. Tento colar, não gosto de tirar dúvidas.”

Em seguida o aluno fez a representação gráfica de situações como estas que conversamos (anexo 1)

12/04/2005 – Dei um “questionário” com frases para completar sobre sentimentos. (anexo)

26/04/2005 – **ALUNO 2** e **ALUNO 3** . iniciaram uma produção de texto sobre o Homem Aranha (personagem que eles já haviam me dito que são fãs). Foram escrevendo e parando a cada trecho para ler e verificarmos se as idéias estavam claras, coerentes, erros de ortografia. Levaram para terminar em casa.

03/05/2005 – Conversamos sobre as respostas dadas por eles no “completamento de frases” sobre sentimentos e sobre o desenho feito por eles.

Perguntei ao **ALUNO 3** porque ele se referiu a avó e ao tio no questionário.  
: “Minha vó me dá dinheiro e meu tio passeia bastante comigo.”

10/05/2005

Lemos e corrigimos o texto terminado em casa sobre o Homem Aranha. Mostrei alguns pontos que precisavam ser reescritos (erros de ortografia e coesão/coerência). O aluno se mostrou atento e não se opôs a corrigir. Não perguntou nada.

O **ALUNO 3** hoje estava muito falante (normalmente fala muito pouco), contou sobre o dia das mães, disse que não foi bom pois um primo chato estava lá. Perguntei porque ele não gostava do primo.

“o cara fuma muito!”

Dei uma atividade de reestruturação de trechos de textos sem pontuação para ele reescrever. Fez cara de quem não acreditava que teria que reescrever aquilo. Enrolou, mas começou a fazer.

Disse que na outra escola tirava 5 em Português, 4 em Matemática e 10 em Educação física.

Pesquisadora: “Você gosta mais daqui ou da outra escola que vc estudava?”

“Daqui eu gosto mais da quadra e da sala de jogos”

Fez com atenção a reestruturação e não teve muitos erros. Elogiei e ele reagiu com surpresa e satisfação.

Hoje ele está visivelmente alegre e mais falante, contando coisas do final de semana, sorrindo.

*Obs: Percebo que tem se iniciado um vínculo afetivo com a pesquisadora.*

24/05/2005

Trabalhamos com um jogo sobre sentimentos, onde o aluno deveria relacionar um ou mais sentimentos à uma ou mais situações colocadas.

SITUAÇÃO
1- Prova de português
2- Nota baixa no boletim
3- Nota alta no boletim
4- Tarefa de casa
5- Pais trabalhando o dia todo
6- Pais em casa o dia todo
7- Pais brigando entre eles
8- Pais brigando com você
9- Amigos da classe zoando vc
10- Aula de história
11- Aula de matemática
12- Aula de apoio
13- Recreio
14- Passeio com a escola
15- Família
16- Amigos
17- Almoço de domingo com a família
18- Sala de jogos da escola
19- Sala de aula
20- Férias

SENTIMENTO
Vitória 15
Coragem 11
Indiferença 19
Satisfação 17
Raiva 2, 10
Medo 4
Vergonha 7, 9
Desafio 16
Tristeza 12
Fracasso 14
Alegria 3, 13
Tédio 5, 8
Nervosismo 1

31/05/2005

Trabalhamos a reestrutura de um texto contendo erros ortográficos e de coesão. O aluno S realizou a proposta precisando de minha ajuda, mas se mostrando decepcionado quando apontava algum ponto a ser melhorado. Em determinado momento disse:

“ Não gosto de História e Português”

- Por que ? Perguntei.

“ Sou ruim em Português. Em Matemática não fico tão nervoso, sou melhor”.

07/06/2005

Hoje o aluno relatou que no dia anterior havia feito avaliação de Português em grupo (junto com outros dois alunos) e que deixou para eles fazerem a prova pois a considerou “chata” .

Perguntei: Você achou que não conseguiria fazer a prova de português e por isso deixou que os colegas fizessem sem a sua colaboração?

“Não é isso. A prova era chata de fazer”

14/06/2005

Pedi que representasse graficamente ( por meio de desenho) dois momentos vividos por ele na escola: um agradável e outro ruim. Além do desenho foi pedido para escrever uma frase sobre esse desenho. (anexo)

Momento bom: Passeio com a escola para uma chácara

Momento ruim: Professora entregando o resultado de uma avaliação.

17/06/2005 – Observação do aluno em sala de aula

Aula de Português:

O aluno S não trouxe a tarefa de casa, portanto não participou da correção coletiva e ficou sem fazer nada. A professora chamou sua atenção, ele ficou quieto. Pegou a figura de uma moto e ficou olhando. Depois fez um aviãozinho de papel. Não se envolveu em nada nessa aula. Não se preocupou em anotar as respostas corretas e conferir em casa com a sua.

Posteriormente, perguntei se ele ficou envergonhado ou chateado por não ter trazido a tarefa. Ele respondeu que não.

Em seguida a professora começou a entregar uma avaliação de português corrigida e com a nota no alto da folha. O aluno S pegou a sua, viu a nota (3) e ficou com a folha virada para baixo na carteira, impedindo que alguém visse sua nota, enquanto que os outros alunos comentavam suas notas.

A professora pediu que recortassem as bordas da folha de avaliação para ser colada no caderno. O aluno tentou recortar sem virar a avaliação com a nota para cima. Fez muito esforço, mas o corte não estava seguindo a linha. Então virou a frente para cima e tampou a nota com o estojo.



Esta avaliação valia 5 pontos, mas penso que o S não se deu conta que 3 não era uma nota tão baixa assim.

20/06/2005

Hoje acompanhei uma situação de avaliação de Português ( agendada e avisada com antecedência).

Trata-se de um texto. A professora lê a prova inteira e explica cada questão.

O aluno 3 não acompanha a explicação da professora, fica olhando outras coisas e não a atividade.

### **ANEXO 5 – ATIVIDADE DE COMPLEMENTO DE FRASES:**

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Complete as frases sobre você e seus sentimentos:

- A coisa que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu gostaria que meus amigos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu gosto de mim porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu gostaria que meus pais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu gostaria de ser mais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu realmente perco a calma quando \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Eu tenho medo de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Para afastar o medo eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Eu me orgulho de mim quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS**

Srs pais, como parte da pesquisa intitulada “ Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem”, a qual venho trabalhando, gostaria que vocês respondessem às perguntas abaixo. Agradeço sua atenção. Cristiane Cardinali.

1) Como você vê a aprendizagem de seu filho?

---

---

---

2) Como você participa dessa aprendizagem?

---

---

3) A que você atribui as dificuldades que seu filho apresenta?

---

---

4) Seu filho demonstra interesse por alguma atividade extra escolar? Como você participa desses interesses?

---

---

5) Quais os aspectos que você acha que facilitam ou dificultam a aprendizagem do seu filho?

---

---

6) O que você percebe da influencia da escola em seu filho?

---

---

## **ANEXO 7**

### **MATERIAIS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS E PAIS (PARTICIPANTES DA PESQUISA**















## **ANEXO 8**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Com o intuito de analisar a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino – aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita e nas operações matemáticas, como parte integrante da dissertação de mestrado em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu Cristiane Cardinalli mestranda do programa de pós-graduação e autora do trabalho venho convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar o relacionamento familiar destes alunos, mas sim, por meio de conversas, analisar os posicionamentos da família frente às dificuldades de aprendizagem de seus filhos, sendo assim em momento algum haverá riscos a sua integridade física, psíquica e moral. Além disso, alguns aspectos percebidos ao longo desta pesquisa, poderão contribuir para a avaliação da escola quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Ressalto que as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato das informações, pois em nenhum momento será necessária a divulgação de informações pessoais dos participantes, assim

como fica resguardada desde já a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento da pesquisa. Vale salientar também que a criança tem o direito de se recusar a participar, mesmo sendo autorizada pelos pais ou responsável.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, no endereço eletrônico: [criscardi@puc-campinas.edu.br](mailto:criscardi@puc-campinas.edu.br) ou no telefone: (19) 9127-0230

Para outras dúvidas poderão entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (19) 3279-8303.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

*Cristiane Cardinalli (orientanda)*

*Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey (orientador)*

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
aceito o convite para participar voluntariamente da pesquisa referida acima.

## **ANEXO 9**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS**

Com o intuito de analisar a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino – aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita e nas operações matemáticas, como parte integrante da dissertação de mestrado em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu Cristiane Cardinalli mestrande do programa de pós-graduação e autora do trabalho venho solicitar autorização para que seu(a) filho(a) participe da pesquisa intitulada *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*.

Esclareço que o objetivo da pesquisa não é avaliar ou questionar as atividades e procedimentos acadêmicos realizados pelos alunos, mas sim explorar a dinâmica escolar e os posicionamentos de seu filho no processo de aprendizagem, em momento algum oferecendo riscos a sua integridade física, psíquica e moral. Além disso, alguns aspectos percebidos ao longo desta pesquisa, poderão contribuir para a avaliação da escola quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Ressalto que as informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato das informações, pois em nenhum

momento será necessária a divulgação de informações pessoais dos alunos participantes, assim como fica resguardada, desde já, a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento da pesquisa. Vale salientar também que a criança tem o direito de se recusar a participar, mesmo sendo autorizada pelos pais ou responsável.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, no endereço eletrônico: [criscardi@puc-campinas.edu.br](mailto:criscardi@puc-campinas.edu.br) ou no telefone: (19) 9127-0230

Para outras dúvidas poderão entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (19) 3279-8303.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

*Cristiane Cardinalli (orientanda)*

*Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey (orientador)*

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
autorizo a participação voluntária do meu filho \_\_\_\_\_ na  
pesquisa referida acima.