

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL SUBJETIVO

SUBJECTIVE EDUCATIONAL DEVELOPMENT

EL DESARROLLO EDUCATIVO SUBJETIVO

Lenilton José da Silva¹

Italu Bruno Colares de Oliveira²

Ângelo Ribeiro Fróes³

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

1988

Palavras-Chave: Educação. Criança. Desenvolvimento. Primeiro Ano. Subjetividade Humana.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela EBWU - Emil Brunner World University; Professor da rede municipal de ensino de Ourilândia do Norte.

²Pós Doutor em E-Learning pela UFP- Universidade Fernando Pessoa em Portugal; PhD em Teologia pela California; University-USA, Doutor em Ciências da Religião pela UEP - Universidad Evangelica del Paraguay; Reitor da EBWU - Emil Brunner World University - USA.

³Doutor em Ciências da Educação pela UAB; Professor de Educação física em rede particular.

ABSTRACT: The central aim of this article was to understand how subjective development is configured in children in the first year of elementary school, focusing on the human relationships built in the classroom, the space chosen for this research. To this end, we used the Theory of Subjectivity, from a cultural-historical perspective, and its epistemological and methodological proposal. Qualitative Epistemology and the constructive-interpretive method, conceived by González Rey, to study children who develop and their links to the configurational process of human subjectivity. In the course of the research, elements that were part of everyday life in the classroom were covered, as well as life history outside the school context and culture, whose understanding emerged in the subjective productions of the participating children, both aged seven, who faced relational challenges, isolating themselves or becoming disinterested in the activities proposed in the classroom. The instruments used were mainly conversational dynamics and various interactive sessions. In general, the subjective configuration of development, which was generated from the affectionate, dialogic relationships between the researcher, the children and the teacher in the classroom, made it possible to understand the different positions of the participants, who became active, who conquered space in the classroom, who established friendships and engaged in the proposed activities, with significant progress in relation to learning to read and write. As a result, it was possible to make progress in relation to the dichotomy that is apparent in different theories that study developmental processes in children, especially with regard to the articulation of educational processes and school teaching and learning. In addition, to provoke some theoretical reflections on the classroom as a social space for subjective development, and its importance beyond the assimilation of content. It also shows the importance of dialog and the quality of relationships in this space. It also proposes advances with regard to existing theoretical and epistemological representations on the subject of child development and its relationship with school educational processes, with a deeper discussion of the processuality of children's experiences and the productions that emerge in the course of their actions, which can generate new elements for their subjective development in the school context.

1989

Keywords: Education. Child. Development. First year. Human subjectivity.

RESUMEN: El objetivo central de este artículo fue comprender cómo se configura el desarrollo subjetivo en niños de primer año de primaria, centrándonos en las relaciones humanas que se construyen en el aula, espacio elegido para esta investigación. Para ello, se utilizó la Teoría de la Subjetividad, desde una perspectiva histórico-cultural, y su propuesta epistemológica y metodológica. Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo, concebido por González Rey, para estudiar a los niños en desarrollo y sus vínculos con el proceso configuracional de la subjetividad humana. En el transcurso de la investigación se tuvieron en cuenta elementos que formaban parte de la vida cotidiana en el aula, así como la historia de vida fuera del contexto escolar y la cultura, cuya comprensión emergió en las producciones subjetivas de los niños participantes, ambos de siete años, que se enfrentaban a desafíos relacionales, aislándose o desinteresándose de las actividades propuestas en el aula. Los instrumentos utilizados fueron principalmente dinámicas conversacionales y diversas sesiones interactivas. En general, la configuración subjetiva del desarrollo, que se generó a partir de las relaciones afectivas y dialógicas entre la investigadora, los niños y la profesora en el aula, permitió comprender las diferentes posiciones de los participantes, que se tornaron activos, conquistaron espacio en el aula, establecieron amistades y se involucraron en las actividades propuestas, con avances significativos en relación al aprendizaje de la lectoescritura. Como resultado, fue posible avanzar en relación a la dicotomía que se evidencia en las diferentes teorías que estudian los procesos de desarrollo en los niños, particularmente en lo que se refiere a la articulación de los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje escolar. Además, pretende provocar algunas reflexiones teóricas sobre el aula como espacio social de desarrollo subjetivo y su importancia más allá de la asimilación de contenidos. También muestra la

importancia del diálogo y la calidad de las relaciones en este espacio. También propone avances en cuanto a las representaciones teóricas y epistemológicas existentes sobre el tema del desarrollo infantil y su relación con los procesos educativos escolares, con una discusión más profunda sobre la procesualidad de las experiencias de los niños y las producciones que surgen en el curso de sus acciones, que pueden generar nuevos elementos para su desarrollo subjetivo en el contexto escolar.

Palabras Clave: Educación. niño. Desarrollo. Primer año. Subjetividad humana.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Como consequência disso na Psicologia, por exemplo, emergia a psicologia cognitiva, propondo a importância do desenvolvimento cognitivo para alcances intelectuais. Assim, apesar de não ser algo explícito, o reducionismo cognitivo-instrumental passou a exercer impacto significativo nas concepções de aprendizagem, sendo, por vezes, predominante nas relações para

1990

com as crianças em sala de aula, e tomado como o objetivo principal das práticas pedagógicas (GONZÁLEZ REY, 2011b; SAVIANI, 2011; ROSSLER, 2006).

Com o intuito de avançar em novas construções em relação a tais questões, este artigo tem em vista um estudo aprofundado de outras dimensões do desenvolvimento psíquico que não apenas são reagentes a estímulos externos. Na busca por abarcar a complexidade de outras esferas que se desenvolvem é que se propõe discutir elementos culturais e históricos presentes no contexto em que o desenvolvimento acontece, a partir do estudo das produções subjetivas que emergem em sala de aula.

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

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

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O artigo baseia-se em pesquisa qualitativa com o objetivo de aprofundar a compreensão do objeto de estudo e a perspectiva do indivíduo em relação a esse objeto e suas características, enfatizando a interpretação, a subjetividade, a flexibilidade e o interesse pelo processo de desenvolvimento do tema investigado.

O cenário positivista no final século XIX e início do XX marcou, e ainda marca, grande parte dos estudos que se centraram na normatização do desenvolvimento infantil nas áreas da psicologia e da educação no Ocidente (DANZIGER, 1994; SARMENTO, 2002; BURMAN, 2007; STELLIN et. al., 2009; GOUVÊA, 2013; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Não se tem a pretensão de destituir a importância e a relevância do que já se produziu, considerando ainda que cada época é relativamente marcada por concepções dominantes que se relacionam ao seu momento cultural e histórico.

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

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

1992

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

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

Nas palavras de Bock (2000):

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

Diante da prevalência das semelhanças entre o natural, o animal e o humano, nas noções sobre a criança em desenvolvimento, um distanciamento quase que predominante prevaleceu em relação à possibilidade de se conceber outros níveis mais complexos no estudo do psiquismo,

considerando, do mesmo modo, o domínio positivista nas tendências da referida ciência (GONZÁLEZ REY, 2005b).

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

Em relação aos estudos de cunho mais naturalista e biológico, indica-se a proposta de Stanley Hall, que liderou os primeiros estudos da criança em desenvolvimento nos Estados Unidos, em uma época que a psicologia começava a se afirmar como ciência. Segundo Hall (1921), o desenvolvimento era inato, de forma que, em seus postulados, estabelecia-se a relação intrínseca e compatível entre desenvolvimento e a evolução da espécie.

Este autor inclusive publicou, em 1891, o livro “The Contents of Children's Minds on Entering School”, tendo sido considerado o precursor de um movimento sobre o estudo da criança, ao divulgar uma relação de conteúdos que caracterizariam a mente da criança. Cairns (1998) sugere que este teórico foi o responsável por difundir naquele contexto o estudo do desenvolvimento infantil em termos psicológicos. Ademais, Hall foi o responsável por editar a revista “The Periodical Seminary”, que lançaria nos estudos sobre a criança termos científicos, para que pudesse ser conteúdo exclusivo nas disciplinas, sempre os associando aos processos educativos (WARDE, 2014).

Nessa mesma vertente biológica maturacionista, depara-se com os estudos do pesquisador norte-americano A. Gesell (1948), que encontrou nos achados de Darwin a ruptura definitiva entre a ciência e a religião na compreensão da criança, apontando a liberdade concedida ao espírito científico humano de realmente poder aprofundar nas investigações da natureza infantil. Darwin foi o propulsor do estudo científico da criança, superando concepções teológicas até então predominantes, vindas de um calvinismo marcante como, por exemplo, que a criança só seria salva se fosse batizada (THELEN; ADOLPH, 1992).

Gesell via no comportamento a inseparabilidade entre os processos de desenvolvimento e os aspectos biológicos (THELEN; ADOLPH, 1992). Seu foco voltava-se exclusivamente às premissas evolutivas e sua força reguladora no desenvolvimento da criança (GESELL;

THOMPSON, 1935). Segundo postulou, no desenvolvimento não se produz nada de novo, somente se nasce, cresce e desenvolve de maneira progressiva e concomitantemente ao desenvolvimento biológico desde o início (GESELL, 1933, 1945, 1948). Este teórico foi um dos pioneiros a descrever as características que poderiam ser observadas na idade cronológica, trazendo as primeiras noções de separar por períodos os diferentes perfis comportamentais da criança (GESELL, 1943).

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

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

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

A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NO ESTUDO DA CRIANÇA QUE SE DESENVOLVE: GERANDO NOVOS OLHARES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO

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

Igualmente, suscita-se uma reflexão sobre a inseparabilidade do individual e do social nesse processo, de modo a compreender a psique humana em outro nível frente ao estudo do desenvolvimento infantil – diferentemente do foco restrito ou unilateral, amplamente abordado

pelos autores citados anteriormente. A partir desta ideia e concebendo a psique como sistema, ressalta-se a essencialidade de ter em conta processos de desenvolvimento que tomam forma em contextos escolares, comunidades, dentre outras instituições sociais, rompendo com o foco exclusivo no individual e, por assim dizer, distanciando consideravelmente da compreensão fragmentada dos processos humanos (GONZÁLEZ REY, 2001).

Avançar em um estudo mais abrangente da criança que se desenvolve, em que são abarcados a processualidade e a singularidade dos fenômenos humanos, tornam-se possível ao compreender que diferentes crianças, em sua singularidade, representam mundos distintos, gerados por um processo emocional-simbólico diante das mais diversas esferas de suas vidas, e que marcam o momento atual de seu desenvolvimento. Ao ter isso em conta, revelam-se aspectos singulares que são indissociáveis da compreensão dos processos que tomam lugar no curso do desenvolvimento em cada criança.

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

1995

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

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

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

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

Dante disso, ao propor outra unidade, diferentemente do que trouxe Vygotsky em relação à união entre intelecto e emoção, González Rey (2002) lançou um delineamento teórico que apresenta a subjetividade enquanto possibilidade de transcender atribuições universais que caracterizaram os estudos sobre o desenvolvimento psíquico, ou psicológico. Isto é, a subjetividade traz à luz um novo sistema que toma proporções diferenciadas do que vem sendo caracterizado como o psicológico na história desta ciência, que passa a ser compreendido enquanto “processos de sentidos e de significação que apontam para a complexidade pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório com que são concebidos” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.15).

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

A categoria subjetividade, tal como concebida, não é equivalente ao psicológico. Existem processos psicológicos automatizados, sensoriais e outros formais, desprovidos de emotionalidade, que não se incluem no que se entende por subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.53). 1996

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

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

Dante da possibilidade do alcance de novos níveis no entendimento da criança e os processos que permeiam o seu desenvolvimento, nota-se o desafio de quebrar as correntes

paradigmáticas que lançam propostas de se conhecer a criança a partir de elementos universais que a caracterizam previamente, uma vez que limitam abarcar uma visão mais ampla que se faz necessária, sobretudo, na contemporaneidade. Ademais, partindo desta perspectiva, torna-se inviável a referência à eficácia de determinados instrumentos que terão o mesmo “efeito” em diferentes crianças, uma vez que se faz alusão a um processo singular, que toma forma em um contexto relacional-dialógico, e que se expressa mediante a emocionalidade gerada nesse processo.

Por seu caráter ativo, a subjetividade pressupõe a criança que produz no curso das suas experiências, avançando em relação às noções lineares de reação e reprodução de determinados aspectos externos a ela. Deste modo, não só se abre um leque de oportunidades para compreender a criança, como se avança em relação à unilateralidade de se conceber qualquer aspecto do seu desenvolvimento, quer seja da ordem da natureza, do individual, ou ainda, da cognição, do intelecto ou da razão.

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

1997

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

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

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

(GONZÁLEZ REY, 2001, 2004a).

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

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

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

1998

A título de exemplo, uma produção subjetiva social pode ser compreendida pela presença nas escolas da questão da “medicalização das dificuldades/problemas de aprendizagem”, que vem marcando o aumento significativo de diagnósticos do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) às crianças que permanecem “desatentas” diante das atividades propostas em sala de aula (DE SOUSA VIÉGAS; DE OLIVEIRA, 2014).

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

METODOLOGIA

Este estudo adota a técnica de grupo focal com entrevistas semiestruturadas e observação sistêmica, valorizando metodologias de inspiração construtivista. No processo de análise, os dados produzidos pelas diferentes fontes, grupo focal e entrevista semiestruturada, foram construídos, gerando redatores de análise.

A Metodologia para obtenção dos dados inclui: Localização e População do estudo. Descrição do Instrumento Metodológico (Técnicas e conceitos dos instrumentos metodológicos para obtenção das informações utilizadas no trabalho empírico); Etapas e atividades do trabalho (descrição dos depoimentos, entrevistas e observações); Aspectos éticos.

Embásado em pressupostos da pesquisa qualitativa, este trabalho, buscou como afirma Gil (2017), mediante a modalidade de entrevistas semiestruturadas, a compreensão do tema, a partir da seleção de amostras, à coleta de dados e sua análise. Em seguida, utilizando-se de um processo adequado, dar respostas às questões da pesquisa, selecionando as informações pertinentes à produção de conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Como esta modalidade de análise não se restringe apenas a quem colhe os dados, mas há na entrevista um intercâmbio de conhecimento entre o pesquisador e o entrevistado e o que dizem os teóricos que se debruçam na dimensão de uma educação que acolha e faça a inserção, tornando a pesquisa uma escuta produtiva e basilar daquilo que se ouve.

A rede de interação que se forma já garante de ambas as partes uma produção sistemática da que se propôs a pesquisar. Também se faz necessário enfatizar que tal procedimento que é sistemático, pois relaciona o fenômeno investigado a outras categorias, é que dará o norte na redação que se manifestou nessa inter-relação (SORDI, 2017) de informações imprescindíveis entre as categorias em análise. 1999

Numa pesquisa qualitativa, os dados coletados manifestam uma constante relação dialógica, porque quem pesquisa tem que se acercar do fenômeno em questão, demonstrando assim um entrelaçamento dos sujeitos para que se gere uma linha condutora da experiência que se propõe a narrar. Daí, depreender que sem um deixar-se envolver por parte de quem é pesquisador, não adentrará em hipótese alguma, a complexidade do fenômeno que se encontra muitas vezes entranhado no mais íntimo de cada entrevistado. Segundo Gil (2017), em vez de se inferir aos entrevistados termos como “por que”, para não transparecer que é para verificar “relações de causa-efeito”, seria bom levar em consideração ao iniciar essa investigação termos mais abertos e abrangentes, tais como: “o que” ou “como”: ir à causa para elucidar as consequências.

Assim, tratar-se-á de uma pesquisa de estudo de casos múltiplos, analisando algumas contribuições prático-teóricas já existentes sobre o tema e sua contribuição na prática docente para uma educação que vise uma inserção humanizadora e sensível, evidenciando, conforme Gil (2017), que quando dois ou mais casos de um mesmo fenômeno têm uma e somente uma condição em comum, essa pode ser considerada a causa (ou efeito) do fenômeno.

Nessa abordagem, por se utilizar de entrevistas semiestruturadas, o ambiente em que as entrevistas foram realizadas propiciou a espontaneidade dos informantes, pois o ato de simplesmente ouvir delega ao falante poder de se expressar sem que alguém o interrompa para ratificar ou não a sua explanação, ausente em quem entrevista, porque distante do “juízo de valores e análise concomitante ao processo de escuta” (GIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Avançar na compreensão de processos de desenvolvimento subjetivo em sala de aula contribui com novas perspectivas de desenvolvimento no espaço escolar para além do foco no cognitivo como o único caminho possível para o alcance do tradicionalmente visado “desenvolvimento intelectual”;

O desenvolvimento subjetivo pode vir a favorecer significativamente o processo de aprendizagem da criança, conforme compreendido em ambos os casos, o que demonstra que o intelecto se configura subjetivamente. Assim sendo, uma vez que o desenvolvimento subjetivo possibilita estudar a integração em um nível diferenciado dos fenômenos humanos, privilegiando o olhar para as diferentes possibilidades de se desenvolver em sala de aula, sua inclusão nas discussões escolares contribui com a superação da ideia de patologização dos problemas de comportamentos e aprendizagem, tão presentes no contexto escolar atualmente;

A aprendizagem, conforme foi possível estudar a partir dos casos analisados e reduzidos neste artigo, é um processo que está intrinsecamente associado ao desenvolvimento humano, sendo o caminho para a sua concretização quando acontece por meio de engajamento subjetivo por parte da criança;

Por fim, ao considerarmos a aprendizagem escolar enquanto produção subjetiva compreendendo-a em sua complexidade, e entendendo a sua finalidade para além da assimilação do conteúdo, estamos falando em englobar todas as condições de vida da criança que emergem em sentidos subjetivos que transcendem o momento em questão, e que são parte do sentir do aluno frente às atividades em sala de aula.

2000

REFERÊNCIAS

. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, v. II, n. 1, p. 59-73, 2009c.

BOCK, Ana Maria Bahia. *As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação*.

BURMAN, Erica. *Deconstructing developmental psychology*. Routledge, 2007.

CAIRNS, R. B. (1998). *The making of developmental psychology*. Em: R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Theoretical models of human development*, vol. 1, 25-105. Em: W. Damon (Gen. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed.). New York: Wiley.

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

DE SOUSA VIÉGAS, Lygia; DE OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 1, p. 39-58, 2014. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Prefácio. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017. 2001

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas, 2017. *habilidades/superdotação: vol.3: o aluno e a família*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2013.

habilidades: *orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/PaulusGerdes.html> Pedagogia da solidariedade. 2014.

Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos, p. 11-33, 2000.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Forward Movement, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*.

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

SORDI, José Osvaldo de. *Desenvolvimento de projeto de pesquisa*. São Paulo. Saraiva, 2017.

STELLIN, Regina Maria Ramos et al. *Infância e normatização: lugar de criança e o discurso*



social da inclusão e exclusão. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 14, n. 26, p. 192-215, 2009.

THELEN, Esther; ADOLPH, Karen E. Arnold L. Gesell: The paradox of nature and nurture. **Developmental Psychology**, 1992, vol. 28, no 3, p. 368.

WARDE, Mirian Jorge. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 243, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 243, 2014.

2002
