

## **APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COMO PROCESSO DA SUBJETIVIDADE HUMANA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

O grupo de pesquisa “Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano” está inserido na Universidade de Brasília e conta com pesquisadores de diferentes regiões e localidades do país e exterior. Como prioridade de estudo e reflexão o grupo se preocupa com a análise dos diferentes processos, tipos de aprendizagem e os contextos nos quais se produzem. Avançar na compreensão da aprendizagem para além de um processo formado por operações lógicas constitui uma dimensão importante de trabalho do grupo, o qual tem assumido este desafio a partir da Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey e das construções de Mitjáns Martínez ao tema da criatividade. Tais autores compreendem que em formas de aprender mais complexas, como a aprendizagem criativa e a aprendizagem compreensiva a subjetividade se expressa como sistema. Nesta perspectiva, a subjetividade não constitui um processo intrapsíquico e de cunho individual, mas um processo que expressa o caráter gerador do humano a cada experiência vivida. Desta forma, a subjetividade é entendida como uma forma complexa de organização do psicológico onde se integram, formando novas unidades, os processos simbólicos e emocionais que tipificam as formas complexas do funcionamento do homem inserido na cultura. As categorias *sujeito*, *sentidos subjetivos* e *configurações subjetivas* contribuem para dar conta do caráter contraditório, dinâmico e processual da subjetividade, a que se constitui e se desenvolve a partir da inserção do indivíduo em múltiplos contextos culturais e sócio-relacionais. Nesta abordagem histórico-cultural a criança assume uma relação com o mundo mediante o caráter gerador da psique e estão presentes em cada momento, sentidos subjetivos da sua história de vida e de suas produções a partir do seu contexto da ação. Cada experiência da criança assume uma dimensão singular de possibilidades de subjetivação que não estão para uma relação linear e efeitos universais. Ser sujeito de sua aprendizagem é experienciar esse processo de forma engajada, participativa, envolvida, o que demanda um sujeito da ação. Frente a tais discussões, cabe-nos perguntar: Como as situações cotidianas participam da subjetividade das crianças? Quais características configuram a aprendizagem criativa? Como o subjetivamente constituído intervém no desenvolvimento de novos processos subjetivos? Como a subjetividade social participa da constituição das subjetividades individuais? Tentar avançar na elaboração de

respostas para estas perguntas a partir das ideias elaboradas por Gonzalez Rey acerca da subjetividade e de Mitjáns Martínez sobre o tema da aprendizagem criativa, além de favorecerem uma gama de pesquisas dão suporte aos trabalhos aqui delineados. Seu objetivo central  **discutir o tema das produoes subjetivas de crianças e suas relaoes com a aprendizagem** tendo em conta, essencialmente, as reflexões elaboradas a partir de três pesquisas diferentes: a pesquisa desenvolvida por Rossato que investiga sobre como a subjetividade se movimenta, distinguindo mudança e desenvolvimento, identificadas em diferentes zonas da vida dos sujeitos e presentes na complexidade da dinâmica escolar, a pesquisa de Muniz, ainda em andamento, que investiga as características da aprendizagem criativa da leitura e da escrita em crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e a pesquisa de Almeida que investiga a constituiao de uma configuraao subjetiva da aao com uma criança de seis anos de idade.

Palavras-chave: aprendizagem, sentidos subjetivos, sujeito.

## **O MOVIMENTO DA SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE SUPERAAO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**Maristela Rossato**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarizaao e desenvolvimento humano**

**[maristelarossato@gmail.com](mailto:maristelarossato@gmail.com)**

**Albertina Mitjáns Martínez**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarizaao e desenvolvimento humano**

**[amitjans49@gmail.com](mailto:amitjans49@gmail.com)**

### **1. Introduao**

As dificuldades que envolvem a aprendizagem escolar têm acompanhado a história da educaao e a elas  atribuída natureza diferenciada a cada novo espaço/tempo constituído, como demonstraram os estudos de Pato (1990), entre outros. O sujeito do aprender, posicionado num tempo em profundos movimentos, numa sociedade onde as relaoes estão se organizando a partir de novas configuraoes

parentais, de amizade e de trabalho, se depara com valores e crenças escolares que o veem exclusivamente como aluno, com um papel para cumprir.

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

O problema de pesquisa que orientou a investigação foi esteve orientado em compreender *como a subjetividade se movimenta no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Em pesquisas anteriores já havíamos evidenciado que a superação das dificuldades de aprendizagem, embora desejada pela escola, é vista com pouca possibilidade de sucesso e, quando isso acontece, os professores e as famílias, geralmente, atribuem ao esforço do aluno ou cobrança do professor. Muitas vezes, não conseguem explicar os caminhos percorridos pelo aluno ou não enxergam a mudança efetivada (ROSSATO, 2008). Embora a subjetividade, numa perspectiva Histórico-Cultural, esteja intrinsecamente presente e relacionada com o complexo movimento de mudanças em que vivemos, ela vem encontrando ainda pouco lugar nas investigações acadêmicas e na sociedade de modo geral.

A compreensão do movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem constituiu o eixo central dessa pesquisa. Diante das justificativas e reflexões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Como objetivos específicos, tivemos: Identificar alunos com dificuldades de aprendizagem escolar, destacando os elementos subjetivos que podem contribuir para explicar as mesmas; Caracterizar o processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar em relação com as mudanças subjetivas no aluno; Analisar o movimento da subjetividade nos casos pesquisados, buscando compreendê-los em seu processo.

A pesquisa partiu da hipótese de que a superação das dificuldades de aprendizagem escolar é um processo complexo e que não poderia ser analisada somente

como uma mudança cognitiva do estudante. Na aprendizagem e no processo de superação das dificuldades de aprendizagem a cognição, um dos elementos do simbólico, alça com as emoções constituindo uma dinâmica simbólico-emocional, base da produção dos sentidos subjetivos. Embora possamos reconhecer que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas – memorização, processamento da informação – a base de uma aprendizagem criativa e significativa está na produção de sentidos subjetivos que, mesmo ocorrendo em todas as ações e relações que envolvam o aprender, muitos desses sentidos podem ter uma natureza que não favorece o próprio processo de aprendizagem. Quando o estudante rejeita a aprendizagem escolar ele está produzindo um sentido subjetivo que não favorece a própria aprendizagem.

O conceito de sentido subjetivo foi desenvolvido por González Rey (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007), no contexto da Teoria da Subjetividade que assume a influência de um conjunto de outras teorias com as quais o autor vem dialogando a mais de trinta anos: Marxismo, Pragmatismo, Hermenêutica, Filosofia da Ciência, Teoria da Complexidade (GONZÁLEZ REY, 2003a). A produção de uma teoria implica num grande giro pelas ciências, seja para alimentar-se de algumas construções estabelecidas, seja para diferenciar-se, seja para refutá-las. Na presente pesquisa, daremos destaque apenas a duas dessas teorias – Teoria Histórico-Cultural (expressão do Marxismo na área da Psicologia) e Teoria da Complexidade (descobertas do século XX nas Ciências Físico-Naturais e Exatas que possibilitaram novas abordagens nas Ciências Sociais e Humanas) – pela importância que assumem na compreensão do objeto que nos propusemos a estudar e pela importância atribuída a ambas pelo próprio autor: “O estudo da subjetividade concretiza no campo da psicologia a visão da complexidade defendida por Morin, a qual se aparenta filosoficamente com a alegação dialética de Marx” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 273).

A Teoria da Subjetividade de González Rey, desenvolvida com referências da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Complexidade, é constituída na tensão permanente entre o social e o individual. A Teoria da Subjetividade possibilita uma compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade em que o sujeito constitui-se na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações são contínuos, gerando configurações e reconfigurações subjetivas num processo complexo.

## **2. Metodologia de Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Brasília, Distrito Federal. Este local foi escolhido por meio da indicação de uma das Equipes Especializadas da Secretaria de Educação DF, pois, segundo informações prestadas, na escola indicada havia uma concentração significativa de estudantes que se deslocavam de outras cidades do Distrito Federal e que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, representando um diferencial em relação às demais escolas do Plano Piloto.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso múltiplo com 3 (três) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, conforme relato inicial dos professores, possuíam histórias de múltiplas dificuldades e repetências. A pesquisa foi realizada em três momentos distintos: no início da pesquisa com todos os estudantes indicados pela escola com dificuldades de aprendizagem; após seis meses com cinco desses estudantes que haviam apresentado melhora na qualidade de aprendizagem, conforme resultado das avaliações realizadas pelos professores; e, com mais seis meses transcorridos, com apenas três estudantes, (dois mudaram de cidade e não puderam continuar no grupo) para identificar a estabilidade que as mudanças tinham assumido.

A interlocução entre os instrumentos gerou uma singularidade de informações que fogem às regras padronizadas de produção de conhecimento. Em nossas pesquisas, além dos instrumentos com indutores escritos e não escritos, utilizamos como fonte de informação as dinâmicas conversacionais, os momentos informais, a análise documental e a observação, conforme veremos a seguir:

- a. Dinâmicas Conversacionais: permitem que o pesquisador se desloque da posição de quem pergunta e produza uma dinâmica com um clima favorável para a informação.
- b. Instrumentos apoiados em indutores não escritos: Desenho temático: Como eu me sinto; Mudando você; Escolhas; Complemento de frases ilustrado; Linha da vida escolar.
- c. Instrumentos apoiados em indutores escritos: Redação; Complemento de frases; Exploração múltipla; Questionário aberto; Mudanças.
- d. Momentos informais: Os momentos informais tanto podem ser os criados a partir das relações espontâneas com os participantes como decorrentes da interação com os instrumentos da pesquisa, pelos indutores diretos e indiretos ali contidos.
- e. Análise documental: Pasta do estudante; Relatório do estudante; Cadernos do estudante; Ficha do conselho de classe.

f. Observação: Conselho de classe; Reunião pedagógica; Coordenação pedagógica; Intervalo das aulas; Salas de aula.

Os instrumentos, no contexto da Epistemologia Qualitativa, não são requisitos de testagem ou confrontação de informação entre pares. A principal importância é servir de indutor da expressão do outro de modo a possibilitar ao pesquisador (re)construir uma interpretação do sistema subjetivo dos participantes da pesquisa em torno do objeto/problema de investigação. A Epistemologia Qualitativa tem como princípios a legitimação do singular na produção do conhecimento, uma relação dialógica entre pesquisador e participante e, por fim, um processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento.

### **3. A dimensão subjetiva das dificuldades de aprendizagem e o processo de superação**

Os casos estudados permitiram-nos analisar as dificuldades de aprendizagem escolar a partir da compreensão da organização subjetiva do aluno, concebidas por três caminhos analíticos que se entrelaçam: 1) dificuldade de aprendizagem escolar gerada pela negação do sujeito; 2) dificuldades geradas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar; 3) dificuldades de aprendizagem gerada pela existência de configurações subjetivas *geradoras de danos* que comprometeriam a produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem escolar.

Os quadros apresentados a seguir retratam o movimento da subjetividade dos 3 (três) estudantes que integraram a pesquisa no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar, sempre relacionando aprendizagem e subjetividade. Num primeiro momento, foram analisados os sentidos subjetivos produzidos em relação à aprendizagem escolar, escola, família e como esses sentidos se expressam na aprendizagem escolar. Essa dinâmica foi repetida nos três momentos da pesquisa, o que nos possibilitou perceber o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem.

Vale destacar que as mudanças identificadas nos estudantes foram decorrentes de episódios singulares, de modo especial, desencadeados pela ação do professor quando estabeleceu olhares diferenciados em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que eram reconhecidos com histórias de dificuldades de aprendizagem.

A primeira participante foi Fernanda que vivia em um abrigo, com 4 anos de defasagem na relação idade/série no início da pesquisa. A aluna inverte sua rota de aprendizagem ao se defrontar com uma professora que investe na valorização de sua autoestima além de, conscientemente, prepará-la para viver independentemente de suas famílias (biológica e social), uma vez que em poucos anos atingiria a maioridade e não poderia mais ficar no abrigo. A dinâmica relacional entre aluna e professora

Quadro 1: Movimentos da Subjetividade identificados em Fernanda

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

Fonte: Rossato & Mitjans Martínez, 2011.

Quadro 2: Movimentos da Subjetividade identificados em João

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

Fonte: Rossato & Mitjans Martínez, 2011.

O segundo participante é o João que no início da pesquisa apresentava 3 anos de defasagem na relação idade/série e tinha um histórico de problemas de comportamento que, associado ao rótulo de só queres saber de desenhar, era figura conhecida na escola. A ação de uma professora que suspeita que o aluno tinha altas habilidades para o desenho e toma as providências para identificação, que foram confirmadas, reposiciona



o aluno no contexto da escola deixando de ser o aluno com dificuldades de aprendizagem para ser o aluno com altas habilidades.

O terceiro caso é Daniel que embora não tivesse repetências em seu currículo, tinha um desempenho continuamente baixo. Sua história muda a partir da mudança do olhar do professor diante da informação de ele que passava por problemas familiares. O professor para ser mais compreensivo, carinhoso e atencioso, acolhendo suas dificuldades e valorizando suas potencialidades.

Quadro 3: Movimentos da Subjetividade Identificados em Daniel

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

Fonte: Rossato & Mitjás Martínez, 2011.

As dificuldades de aprendizagem geradas pela negação do sujeito foi um dos caminhos de análise que desenvolvemos a partir das informações produzidas na pesquisa. Essencialmente cabe perguntar onde estão os sujeitos da escola, pois no contexto investigado na pesquisa encontramos alunos silenciados, identificados com dificuldades de aprendizagem por se expressarem de modo ativo no espaço da escola. O comportamento do aluno é colocado em posição de supremacia, em detrimento da própria aprendizagem. Na compreensão da escola, dominar o corpo é o requisito para que a aprendizagem ocorra, percepção essa que evidencia somente a dimensão cognitivo-intelectual, esvaziando o sujeito. Para González Rey (2007a), temos que fugir da naturalização pelo rótulo, universalizando o problema e perdendo de vista o sujeito e

as práticas sociais geradoras do problema, que acabam por convertê-lo em objeto sem identidade. O aluno deixa até de ser reconhecido pelo nome e passa a ser conhecido pela sua dificuldade.

O sujeito é descrito por González Rey (2003a, p. 230), como uma síntese de integração e desintegração que se estabelece entre a subjetividade social e a subjetividade individual sempre em processo de constituição e reconstituição. A valorização do sujeito do aprender, discutida por González Rey (2006) e Tacca (2006, 2008), é fundamentalmente uma forma de conceber a própria aprendizagem como um processo essencialmente singular, pautado pela marca pessoal de cada sujeito, permitindo-lhe atribuir um caráter autobiográfico ao aprender. Resgatar o espaço do sujeito implica resgatar o direito à palavra, ao movimento gerador de subjetivação. Em nossa pesquisa, registramos que essa negação do sujeito do aprender pode ser produzida, também, por outros espaços sociais, como a família, que, muitas vezes, reproduz os modelos da escola. Na pesquisa desenvolvida, por outro lado, identificamos que os alunos com dificuldades de aprendizagem, ao serem reconhecidos e valorizados na sua expressão de sujeitos fundamentalmente pelos seus professores, passaram a sentirem-se incluídos no processo de aprendizagem e no espaço da escola.

Outro caminho de análise produzido a partir das informações da pesquisa foi o reconhecimento da ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar. Quando a aprendizagem não é produtora de sentido subjetivo que a favoreça pode contribuir para que o aluno seja identificado com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, vale destacar que, mesmo quando a aprendizagem escolar não é produtora de sentido subjetivo a ela favorável, ainda podemos ter produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender, desde motivações secundárias do próprio sujeito, orientado por interesses de natureza diversa. “No sentido subjetivo dos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e conseqüências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 167). O papel do professor revelou-se essencial nesse processo de produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem escolar, pois é ele quem pode mobilizar emocionalmente e simbolicamente os estudantes para a aprendizagem.

Por fim, o terceiro caminho seguido na análise centrou-se no reconhecimento das configurações subjetivas geradoras de danos seguindo o termo usado por González Rey (2007). Dessa forma, demarcamos o não reconhecimento das dificuldades de

aprendizagem como patologias, mas como a existência de *configurações subjetivas qualitativamente diferenciadas* que “participam na ação pelos sentidos subjetivos e, nessa condição, são parte da emergência de novos sentidos subjetivos que podem chegar a modificar as próprias configurações do sujeito implicado nessa atividade” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 159). Algumas configurações subjetivas, ao se apresentarem mais dominantes, mesmo que temporariamente, podem assumir supremacia na produção simbólico e emocional em relação à aprendizagem escolar.

As informações que subsidiaram as análises anteriores, decorrentes de três momentos distintos de investigação como descritos na metodologia e apresentados nos quadros possibilitaram identificar que a superação das dificuldades de aprendizagem acompanhou as mudanças na subjetividade. Analisar a condição de expressão do sujeito na escola, a produção de sentidos subjetivos em relação à aprendizagem escolar e a dinâmica do processo de configuração e reconfiguração subjetiva fundamentou a defesa de que a superação das dificuldades de aprendizagem requer o desenvolvimento da subjetividade reconhecido como mudanças qualitativamente complexas na subjetividade que adquirem certa estabilidade desencadeando processos de mudanças. Estamos falando aqui de produção de sentido subjetivo que impactam no sistema de configurações, desencadeando processos de mudanças na subjetividade.

#### **4. Considerações Finais**

A pesquisa desenvolvida possibilitou compreender que as dificuldades de aprendizagem escolar se instauram no estudante quando sua organização subjetiva, confrontada ao processo de ensinar e aprender, não expressa, naquele momento, condições favorecedoras para o domínio de um sistema de conceitos dentro do tempo e dos critérios avaliativos utilizados pela escola. Por outro lado, a superação das dificuldades de aprendizagem é um processo que requer o desenvolvimento da subjetividade, ou seja, requer que haja mudanças de impacto no sistema subjetivo dos sujeitos aprendentes.

Nos três casos analisados ficou muito evidente a participação do professor, ou melhor, da natureza do olhar do professor no processo de desenvolvimento da subjetividade do estudante e conseqüente superação das dificuldades de aprendizagem. Investigar o diferencial desses professores passou a ser a grande meta de pesquisa a partir da conclusão dessa pesquisa. Decorrente da mesma, três desdobramentos de pesquisa emergiram: conteúdos para experiências formativas que possam impactar na

constituição do professor como sujeito no processo pedagógico, condição essencial para o reconhecimento da expressão do estudante como sujeito no processo de aprendizagem; identificação, na subjetividade do professor, de elementos que possibilitem reconhecer e valorizar a expressão do estudante como sujeito no processo de aprendizagem; como o professor em sua trajetória de vida acadêmica, profissional, pessoal, vai se modificando a partir dos sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas, configurando-o no professor que é hoje.

### **Referências**

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

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

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 2003b.

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

ROSSATO, M. Fracasso escolar e relação com o saber. In MACIEL, M. F.; MESSIAS, M. G. M. (Orgs.). *Socializando Saberes em Educação: teses e dissertações*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2008.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In. MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V.(orgs) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

TACCA, M. C.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2008, 28(1), pp. 138-161.

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In. TACCA, M. C. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006a.

# **A APRENDIZAGEM CRIATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA DA CRIANÇA**

**Luciana Soares Muniz**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano**

**[lucianasoares.muniz@gmail.com](mailto:lucianasoares.muniz@gmail.com)**

**Albertina Mitjás Martínez**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano**

**[amitjans49@gmail.com](mailto:amitjans49@gmail.com)**

## **1. Introdução**

No contexto atual da sociedade em que a cultura letrada perpassa e se torna presente em nossa forma de estar e relacionar com o mundo e com as pessoas, somos convidados a refletir sobre os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Diferentes informações, de uso cotidiano, são veiculadas via escrita e diversificados materiais para leitura estão presentes na vida da criança desde muito cedo, a qual tem experiências singulares com a escrita e a leitura.

Tal fato indica a relevância de pensarmos a educação na sua relação com a vida da criança, uma vez que esta realidade imbui a escola da necessidade de favorecer uma aprendizagem que viabilize, a relação com a leitura e a escrita com vista à sua utilização em meio a processos de autoria, de compreensão e atitude frente ao mundo. A escola como uma instituição integrada à sociedade que tem por função principal a socialização do conhecimento e, por conseguinte contribuir com a sua produção, está diante da necessidade de proporcionar ao aprendiz espaços de reflexão, troca de ideias, que favoreçam a sua participação na sociedade enquanto ser atuante, pensante (FREIRE, 2011).

Convalidamos que ler e escrever são processos que assumem relevância social de humanização do homem e oportuniza sua atuação no mundo por meio de uma linguagem particular, a qual favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser compreendida como um processo em que a criança entende o outro pela leitura e expressa seus posicionamentos e desejos pela escrita (SMOLKA, 2008; LEITE, 2011).

Aprender criativamente a leitura e a escrita constitui uma forma de relação com o conhecimento que está para além da sua reprodução, mas envolve a criança num processo de ser autora e de utilização do aprendido em diferentes contextos experienciados pela mesma. No entanto, identificamos que a criatividade no campo da aprendizagem da leitura e da escrita não tem se constituído tema de estudo no campo científico, demandando investimentos de pesquisas nesta área (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013).

Sendo assim, o objetivo principal do presente trabalho consiste em compreender como a criatividade se expressa na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Para isso, trouxemos a análise de um dos estudos de caso de nossa pesquisa, a nível de Doutorado, de uma criança do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia, a qual acompanhamos por dois anos consecutivos.

## **2. Aprendizagem criativa: conceitos fundamentais**

Partimos do pressuposto de que a criatividade constituiu uma expressão da subjetividade humana, o que nos permite uma nova e diferenciada forma de compreender os processos de aprender, aclarados e construídos por Mitjás Martínez (1997, 2002, 2008, 2009, 2012a), a partir da teoria Histórico-Cultural e dentro dela a Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2007, 2011, 2012), avançando na compreensão da forma como os processos subjetivos se organizam e caracterizam a criatividade.

A subjetividade como produção humana, como um nível de produção psíquica, está vinculada aos contextos sociais e culturais no lócus da ação humana. Esta ideia funda-se na concepção do caráter gerador, recursivo e produtivo da psique. É neste sentido, que a subjetividade constitui um sistema organizado por processos simbólicos e emocionais na inter-relação com os processos históricos, culturais e sociais do homem (GONZÁLEZ REY, 2003).

A aprendizagem criativa é uma categoria em desenvolvimento que abre novas zonas de sentido<sup>1</sup> para pensar processos de aprendizagem complexos. Para Mitjás Martínez (2012a, 2012b) a aprendizagem criativa é um processo da subjetividade e mediante suas construções teóricas e a partir de pesquisas realizadas com alunos criativos do ensino médio e ensino superior, a referida autora tem caracterizado a

---

<sup>1</sup> As zonas de sentido são definidas como sendo “[...] os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.6).

expressão da criatividade na aprendizagem a partir da configuração de, pelo menos, três elementos:

- a) a personalização da informação;
- b) a confrontação com o dado;
- c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

A personalização da informação consiste na forma como o aprendiz elabora de forma singular as informações veiculadas no contexto da ação, as quais passam são transformadas e utilizadas em distintos momentos de ação do sujeito. Tal processo, indica a forma singular, comprometida e responsável com que o aluno se envolve com o seu processo de aprender, tendo em vista a variedade de conteúdos que veiculam no contexto escolar. A personalização se organiza pelo caráter ativo, autônomo e consciente do sujeito frente ao seu percurso de aprendizagem. Vale ressaltar que ao falarmos de sujeito, estamos nos referindo à uma das categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2011) o qual a conceitua como sendo “[...] a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve sua prática social” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 214-215, tradução nossa).

Esta forma de se relacionar com os conteúdos escolares, é marcada pelo movimento de constantes curiosidades, dúvidas, questionamentos, que se tem diante da informação. Constitui-se em se colocar como pensante ante o que se é discutido ou mesmo simplesmente apresentado, na busca de estabelecer relações, conexões, processo que envolve reorganizar, modificar, na culminância da geração de algo novo que vai além do dado.

A transformação da informação recebida relaciona-se aos conhecimentos prévios do aluno, garantindo valor ao que ele já sabe, e está diretamente relacionada à relação que o aprendiz estabelece com o novo conhecimento e dos recursos subjetivos que já se encontram constituídos e daqueles que se produzem nesta relação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

O processo de envolvimento, de personalização da informação e de problematização do campo em estudo, colocam o sujeito como produtor e gerador de ideias que transcendem o que está posto. Gerar uma ideia que vai além do dado é uma condição da aprendizagem criativa que rompe com a noção de que aprender é reproduzir, e coloca o pensamento como um processo subjetivo que no envolvimento com o que está aprendendo, é capaz de produzir ideias diferenciadas e “novas”, mesmo

que este novo não adquira um valor social, mas um valor para o seu próprio desenvolvimento.

Neste viés, a imaginação assume relevância para a expressão da criatividade na aprendizagem, uma vez que favorece a transcendência da realidade, capaz de ir além do que está posto. Mediante a imaginação somos capazes de estabelecer relações que não se encontram na concretude da ação. A imaginação se constituiu a partir de nossas experiências subjetivas e se configura como um processo subjetivo, expressando o caráter gerador da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

Vale destacar que, nosso aporte teórico relacionado com a aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a, 2012b), tem como base o estudo de aprendizes do ensino médio e ensino superior, o que nos desafia a conhecer o funcionamento da criatividade no processo de aprender em outras etapas de ensino, como nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de estabelecer relações e descobrir especificidades na expressão da criatividade na aprendizagem da criança.

### 3. Metodologia

Como metodologia utilizada, optamos pelos princípios da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2003, 2005) a qual está orientada à pesquisa sobre a subjetividade humana. González Rey (2005, 2011) elabora três princípios que se articulam e constituem a essência e as características gerais de sua proposta metodológica, sendo eles: o *caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*; a *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e o processo de comunicação, como um processo dialógico*.

Nesta perspectiva optamos pelo estudo de caso, recorrendo a instrumentos abertos e semiabertos dos quais destacamos:

- Dinâmicas conversacionais: expressão livre dos sujeitos, sobre temas do seu interesse.
- Entrevista como processo: a partir de algumas questões norteadoras com os sujeitos, dialogar sobre as ações empreendidas para aprender;
- Observação: realizada em sala de aula e em outros momentos do cotidiano escolar;



- Diário de ideias: caderno em branco entregue para a criança no início da pesquisa, o qual a acompanhará ao longo de todo o percurso da pesquisa, visando privilegiar um espaço de produção espontânea da criança.
- Oficina de leitura e escrita: momento organizado a partir de situações lúdicas que envolvem leitura de materiais diversificados e escrita espontânea das crianças.

Nosso estudo focou alunos que estavam no primeiro ano do ensino fundamental e que foram por nós acompanhados por um período de dois anos consecutivos. Para o presente trabalho apresentaremos o caso de um destes alunos. Nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia.

#### 4. Análise do caso de Gabriel<sup>2</sup>

Gabriel era filho caçula de uma família de dois filhos e morava com seus pais e o irmão. Ele adorava desenhar e assistir o jornal com o pai. Gabriel era alegre, amigo de todo mundo, prestativo e sensível. Tinha cabelos bem pretos e pele branca. Sua mãe trabalhava como assistente de limpeza em um hospital e seu pai era pedreiro. Aos cinco anos de idade iniciou seus estudos na escola em que realizamos a pesquisa e começou o primeiro ano do ensino fundamental com seis anos de idade completando nove anos no curso do terceiro ano da referida etapa de ensino. Pela análise documental identificamos que sua história escolar revelava ser ele um aluno dedicado, educado, responsável e tímido. Em sala de aula, Gabriel demonstrava envolvimento com a leitura e a escrita e aguçada curiosidade por este campo de aprendizagem.

##### 4.1 Características que constituíram a expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita de Gabriel

Pelo conjunto de informações da pesquisa, advindas dos diferentes instrumentos utilizados, identificamos que a aprendizagem de Gabriel se constituiu como eminentemente criativa e se configurou pela personalização da informação, confrontação com o dado e pela geração de ideias próprias que transcendiam o inicialmente posto, corroborando estudos de Mitjans Martínez (2012a). Sendo assim, creditamos que em etapas iniciais de aprendizagem escolar, como os anos iniciais do ensino fundamental, a criatividade se expressou em sua singularidade pelas características identificadas pela autora em alunos do ensino médio e superior. Em Gabriel identificamos como elemento novo ao campo teórico da aprendizagem criativa,

---

<sup>2</sup> Usamos nome fictício para preservar a identidade do participante.

a dimensão lúdica na relação com a aprendizagem que se apresentou como característica fundamental da criatividade.

#### 4.1.1 *Personalização da informação*

Identificamos em Gabriel a personalização da informação a partir de dois aspectos: a personalização das atividades propostas e a personalização dos materiais para consulta que envolvia leitura e escrita. Em nossas observações em sala de aula chamou nossa atenção a forma como Gabriel recebia as atividades que envolviam leitura e escrita e a maneira como realizava as mesmas. Ele nem sempre prestava atenção às explicações da professora e gostava de observar a estrutura da atividade para poder criar uma forma própria de fazê-la. Gabriel não começava a atividade imediatamente ao recebê-la, além de ficar observando e tentando ler o que era para ser realizado, também olhava para a forma como os colegas estavam realizando as atividades. No entanto, Gabriel não copiava de ninguém, mas precisava de um tempo para iniciar a atividade. Para ilustrar nossa construção, trouxemos uma de suas falas no instrumento “Diário de ideias”: *“Eu fico olhando os menino lá na sala e aí eu já sei como que eu vou fazer minha tarefa.”*

Gabriel parecia mesmo não se deter a algo predeterminado seja relacionado à estrutura da atividade, à explicação da professora ou mesmo à forma como os colegas realizavam as atividades. No entanto, conhecer todo este processo lhe gerava segurança para criar sua própria forma de registro. Podemos exemplificar tal construção a partir de uma atividade em sala de aula do primeiro ano de separação de sílabas de palavras. Gabriel observava a atividade e ao ler cada palavra fazia alguma relação com sua vida dizendo: *“Gatinho gosta é de leite e também tem um pelo bem macio.”* Ele falava várias características do animal e se envolvia de uma forma com a palavra, não se limitando a separar as sílabas. Gabriel procurava sempre cumprir o que era solicitado na atividade, mas chamava nossa atenção a busca por uma relação próxima, personalizando as informações, as quais passavam a compor o seu vocabulário e também lhe favorecia diálogos com os colegas sobre as atividades e seus registros.

Identificamos também uma relação diferenciada de Gabriel com os materiais que eram distribuídos aos alunos no início do primeiro ano do ensino fundamental, sendo os mesmos compostos por fichas com o alfabeto e o nome completo do aluno, os quais eram destinados à criança até o final do ano letivo. Gabriel era extremamente cuidadoso

com estes materiais e sempre que chegava à escola colocava-os sobre a mesa. Em vários momentos em que realizava atividades de leitura e escrita, ele se colocava a consultar, de forma espontânea, o material. Gabriel personalizava tais materiais para consulta uma vez que além de recorrer a estes materiais de forma espontânea, ele também imprimia uma forma diferenciada de utilização do mesmo para além do que era estipulado pela professora.

#### 4.1.2 *Confrontação com o dado*

Toda esta relação com sua escrita, em que Gabriel transformava em algo próprio, como um processo de autoria em seus registros, o que de certa forma lhe era externo, esteve constituído pela confrontação com o dado, configurada na relação com a sua própria escrita e leitura, bem como na sua relação com as ideias dos colegas. Gabriel não participava muito oralmente em sala de aula, ele mantinha mais um diálogo com ele mesmo em sua própria atividade. Esta relação comunicativa com a atividade esteve assistida por uma forma confrontadora com suas próprias ideias, uma vez que Gabriel mantinha uma linguagem para si como um diálogo.

Foram vários os momentos em que observamos Gabriel sussurrando ao realizar uma leitura e uma escrita, mesmo após já ter concluído sua atividade. Em um momento de escrita de uma palavra que ele havia inventado durante a “Oficina de leitura e escrita”, ele dizia para ele mesmo: “*SOM – SOM, agora é BRA – BRA – BRA, qual é o B na cursiva? Ah, já sei. Então fica SOMBRA-DOR-DOR, SOMBRADOR. Já fiz a palavra, mas parece que o R tinha uma curva diferente.*” Pela expressão de Gabriel durante a escrita da palavra, havia um interesse de uma escrita a ser aprendida e não o simples registro de uma palavra. Neste movimento, a dúvida era algo constante nas ações de ler e escrever e envolvia a forma como se confrontava com suas produções e negociava consigo mesmo uma maneira de encontrar respostas, o que podemos exemplificar pela sua expressão ao instrumento “Trilha das frases” frente ao indutor 35- QUANDO TENHO DÚVIDAS: “*Eu penso, aí eu penso na minha cabeça se aquela resposta vai adiantar ou não.*”

Nas leituras que realizava, Gabriel foi capaz de num diálogo com o próprio texto e a partir de suas ideias transcender o que estava escrito e dado inicialmente. Ele se confrontava com as ideias dos textos e também com suas próprias ideias, no sentido de gerar uma opinião própria. Gabriel gostava dos textos e das atividades que a professora levava para a sala de aula. No entanto, ele mantinha uma relação com a escrita e com a

leitura não como verdades absolutas, mas como possibilidades para formar sua própria opinião. Tal fato pode ser exemplificado com a sua leitura de uma atividade em sala de aula de um texto em que estava escrito: “Noé é o leão do zoológico. Ele vive na jaula”. A partir da leitura do texto Gabriel falou para o colega André: “*Que coisa feia. Se eu fosse faze uma história eu colocava o leão na floresta. Pra que coloco ele aqui na jaula.*”

Na relação com os colegas Gabriel procurava estabelecer um diálogo em que demonstrava flexibilidade em colocar as suas ideias e ouvir os posicionamentos dos colegas. Porém, ele era extremamente exigente consigo mesmo, ou seja, Gabriel apresentava sua opinião sobre o que lia e também sobre o que escrevia, mas gostava de ouvir e conversar com os colegas para tentar descobrir novas formas de poder olhar para um mesmo problema. Esta relação de troca com os colegas se revelou como um processo de confrontação com as ideias dos colegas com o intuito de formar novas opiniões.

#### 4.1.3 Geração de ideias próprias que vão além do dado

Gabriel respeitava a opinião dos colegas e também reinventava suas próprias ideias ao longo dos diálogos que se engendravam no cotidiano da sala de aula. Para ele, trocar ideias com os amigos lhe favorecia transcender a sua própria ideia. Mediante as diferentes formas de confrontação de ideias, Gabriel era capaz de gerar ideias próprias que transcendiam o que estava posto. Esta geração de ideias esteve presente na forma como ele reconfigurava suas ideias iniciais mediante os processos de comunicação consigo mesmo e com o outro. Sendo assim, a geração de ideias próprias que vão além do dado estiveram presentes na formação de opinião de Gabriel diante das atividades propostas e de seus desenhos.

A geração de ideias próprias que vão além do dado se expressou em Gabriel na forma como se relacionava com as atividades propostas, uma vez que, procurava maneiras pessoais para realizá-las e pelo seu envolvimento como sujeito da atividade, ele ia além do que era proposto. Podemos exemplificar nossa construção a partir de uma atividade com o dicionário em sala de aula, em que a professora Flávia, do segundo ano, disponibilizou modelos de dicionários diferenciados para cada aluno. Ela pedia para a turma procurar a palavra TOGA e Gabriel demonstrava curiosidade em conhecer todo o dicionário. Ele descobriu as bandeiras dos países no final do livro e demonstrou encantamento dizendo: “*Nossa que legal! Tem até do Brasil? Eu quero conhecer todos*

*os países. Eu vou desenha essa bandeira aqui no meu caderno e vo escreve o nome do país.*” Em seguida, Gabriel chamou o colega André e lhe mostrou as suas descobertas, numa busca de contar ao outro o que aprendeu.

A ação de Gabriel nos chamou a atenção pela forma como extrapolava a atividade proposta em busca de novas aprendizagens. Ele também procurou a palavra que a professora solicitou, mas se imbuíu em investigar o material recebido e ir além do que foi solicitado ou mesmo dado como tarefa, o que lhe possibilitou gerar ideias próprias que transcendiam o inicialmente estipulado para ser realizado. Tal transcendência ao dado também esteve presente na relação de Gabriel com seus desenhos, uma vez que os mesmos eram geradores de novas possibilidades de escrita e leitura.

Gabriel gostava muito de desenhar e sempre nos mostrava produções que havia criado e também copiado de algum lugar. Para ele o desenho era uma forma de brincar com suas ideias. Chamou nossa atenção o quanto os seus desenhos favoreciam a geração de ideias próprias no campo da leitura e da escrita, uma vez que era a partir de seus desenhos que Gabriel se colocava a inventar histórias e a registrá-las. Estas histórias não constituíam uma forma de cumprir com uma obrigação em sala de aula, mas era algo particular que ele realizava de forma espontânea. Além da escrita de histórias os registros pictóricos de Gabriel lhe instigavam à busca de leituras de livros com temas próximos aos seus desenhos, bem como a realização de leituras de livro também o instigava a novas produções pictóricas.

Para ilustrar nossa construção trouxemos uma produção de Gabriel no instrumento “Diário de ideias” em que ao fazer o desenho de um avião, no momento em que inseria os detalhes, ele opta por fazer uma produção de um texto, decidindo o enredo a partir da forma que o desenho assumia. O que pode ser exemplificado pela fala de Gabriel: *“Eu tava fazendo o avião e aí eu pensei ‘já sei!’ Posso escreve uma história do menino que nunca viajou. Aí eu fui fazendo o avião do jeito que eu já vi na televisão.”*

#### 4.1.4 A relação lúdica no processo de aprendizagem criativa da leitura e da escrita

Compreendemos que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita guarda especificidades que são próprias da infância e de cada criança. Sendo assim, identificamos uma característica que está em consonância com as supracitadas e se refere à relação lúdica com sua aprendizagem, pelo intenso envolvimento, por uma

implicação voluntária e gratuita de se imbuir de forma plena nas atividades, de forma que a comunicação se expressava das mais diversas formas, bem como observamos o papel da imaginação, do faz-de-conta e da criação de regras próprias.

Para isso, buscamos respaldo em Benjamin (2002), Brougère (1998a, 1998b) e Huizinga (1999) para os quais o lúdico não se refere à atividade de jogo em si, mas se configura na relação com qualquer atividade, o que nos permite falar em relação lúdica na aprendizagem da leitura e da escrita. Para nós, Huizinga (1999) define elementos essenciais que caracterizam uma atividade como lúdica: uma atividade voluntária, em que a liberdade constitui fator fundamental; o caráter desinteressado, gratuito que favorece uma evasão da vida real, tendo consciência de estar fazendo de conta; se caracteriza também pelo isolamento e a limitação, se processando em campos delimitados de maneira material ou mesmo imaginária, deliberada ou espontânea; bem como reina uma ordem específica e absoluta. Neste viés, tal autor nos possibilita estabelecer relações com a aprendizagem criativa da leitura e da escrita, a qual se realiza, dentre outras, pelas características que configuram uma atividade lúdica.

Em nossas observações das ações de Gabriel no cotidiano da sala de aula, fomos identificando a relação completa, voluntária, próxima, instantânea e investigativa dele com as situações de leitura e escrita. Para ele, aprender não era uma obrigação a ser cumprida, mas um processo pleno de realização pessoal em que se entregava às atividades propostas de forma espontânea, demonstrando despreocupação com o tempo ou mesmo com as possíveis agitações do entorno da sala de aula. Tal como ele relatou em um momento da Entrevista II: *“Eu vou escrevendo e escrevendo e neim vejo quando chega a hora do recreio.”*

A relação lúdica também se expressou na forma como Gabriel se colocava desafios constantes a serem superados durante as ações de ler e escrever. Aprender a ler e a escrever era mesmo uma situação problema que Gabriel colocava-se como ativo em se autodesafiar constantemente. Uma importante conquista na aprendizagem de Gabriel foi conseguir escrever na letra cursiva. Ele demonstrava dificuldades no traçado da letra e isso era enfatizado pela professora Melissa e também por sua mãe. No entanto, acompanhamos o empenho de Gabriel em tentar escrever na letra cursiva, momentos em que apagava várias vezes sua própria escrita e também observava atentamente o traçado da letra. Ele se colocava de forma espontânea a desenhar as letras em seu caderno, como se brincasse de desenhá-las, demonstrando para nós que não havia dificuldade em sua

escrita, mas a busca por um traçado pessoal de cada letra, o que fazia com que sua escrita fosse diferenciada do que era comum observar na sala de aula.

Identificamos em Gabriel a criação de um cenário imaginário em que ele se permitia transcender a realidade posta mediante o funcionamento da imaginação e do pensamento que se constituíram como processos subjetivos e por isso fontes para a produção de conhecimento novo, que envolvia a constituição de novas experiências capazes de desdobramentos em novas visões de mundo. Nos momentos de leitura de livros em sala de aula, ele fixava os olhos no livro e demonstrava encantamento com as imagens e com o que lia.

As leituras que Gabriel realizava em sala de aula eram formas de se transportar para um mundo de possibilidades de novos acontecimentos no âmbito da imaginação e do pensamento, em que sentia segurança de conscientemente atuar num mundo de faz de conta. Podemos exemplificar tal construção a partir da leitura do livro “Matar sapo dá azar” no momento da Oficina de leitura e escrita, em que Gabriel durante a sua leitura fazia diferentes comentários que além de modificar o enredo da história e seus personagens eram dinamizadores de novas buscas por outras aprendizagens.

Havia em Gabriel uma imersão em suas ações de ler e escrever que lhe permitiam atuar em um plano imaginário que se distanciava da vida cotidiana, mesmo que partia de situações concretas de suas experiências, criando histórias que se concretizavam em sua escrita ou também em seus desenhos. Em vários momentos da pesquisa observamos que as histórias de Gabriel revelavam possibilidades de transcender a realidade por ele experienciada, o que pode ser exemplificado a partir do exemplo abaixo:

Diário de ideias

*Gabriel: Nessa história aí eu contei que eu tava na praça e andando de bicicleta, mas no dia eu fui lá num lugar que não era praça e também eu nem tinha bicicleta. Mais assim ficou mais bonita a minha história.*

Na relação lúdica de criação de um cenário imaginário interpretamos que Gabriel criava possibilidades de experienciar novas experiências, modificando ou mesmo criando outras que ainda não conhece. Nas ações de ler e escrever de Gabriel havia características do lúdico que Brougère (1998b) destaca como essenciais, as quais se referem às possibilidades de inversão de papéis, de experienciar situações inéditas e a forma como estas ações não tem o objetivo de modificar a realidade em si, mas traz elementos que favorecem produções subjetivas capazes de engendrar ações diferenciadas.

As características aqui identificadas se organizaram de forma recursiva e se fizeram presentes a partir da imaginação e do pensamento como forças motrizes deste processo. Sendo assim, a criatividade na aprendizagem não é uma expressão de uma ou outra característica, mas um funcionamento singular de expressão do sujeito que se inter-relaciona ao contexto da aprendizagem, aos tipos de atividade-comunicação, aos sistemas relacionais e às produções subjetivas do aprendiz.

## 5. Considerações finais

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita da criança se evidenciou como uma forma complexa de aprender configurada por características já encontradas por Mitjans Martínez (2012a) em alunos do ensino médio e ensino superior, sendo as mesmas: a personalização da informação, a confrontação com o dado e a geração de ideias próprias que vão além do dado. A partir da pesquisa realizada, incluímos um elemento novo ao campo teórico da aprendizagem criativa que se refere à dimensão lúdica que caracteriza a expressão da criatividade na aprendizagem da criança.

Portanto, o estudo de caso aqui evidenciado, nos mune de possibilidades múltiplas de pensar sobre a relevância da criatividade na aprendizagem, principalmente pela forma engajada, espontânea, profunda e pela maneira como o aprendiz utiliza o que aprende em diferentes contextos. Sendo assim, o presente trabalho contribui para que a escola favoreça tipos de aprendizagem mais complexas, em prol de uma aprendizagem que ganhe estabilidade e favoreça a atuação do sujeito com o conteúdo aprendido para além do contexto escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

## Referências

- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: 2002.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- \_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998b.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.
- \_\_\_\_\_. La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Contrapontos*, ano I, n. 2, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.
- \_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). *O outro*



*no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004. cap. 1, p. 1-28.

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

\_\_\_\_\_. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 2007.

\_\_\_\_\_. *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trilhas, 2011.

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 1, p. 21-42.

\_\_\_\_\_. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.) *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livro, 2014.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEITE, S. A. da S. A afetividade no processo de constituição do leitor. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6, n.1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Pensar, crear y transformar: desafíos para la educación . In: *Anais I Simpósio multidisciplinar pensar criar e transformar*. São Paulo: Unimarco, 2000.

\_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008. cap. 4, p. 69-94.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). *Da criatividade à inovação*. Campinas: Papirus, 2009. cap. 1, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012a. cap. 4, p. 85-109.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. *Didática e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2012b, p. 93-124.

\_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livro, 2014.

\_\_\_\_\_.; GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 3, p. 59-84.

MUNIZ, L. S.; MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*, v. 8, n. 2, p. 778-809, mai./ago., 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3273>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

# **O DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO APRENDIZ CRIATIVO: UM ESTUDO DE CASO**

**Pilar de Almeida**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano**

**[pilar\\_almeida@hotmail.com](mailto:pilar_almeida@hotmail.com)**

**Albertina Mitjás Martínez**

**Universidade Federal de Brasília**

**Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano**

**[amitjans49@gmail.com](mailto:amitjans49@gmail.com)**

## **1. Introdução**

A virtual onipresença da leitura e da escrita em nosso cotidiano social marca o valor real e simbólico que as atividades de ler e escrever adquirem em nossa sociedade, assim como o valor real e simbólico de suas aprendizagens. Com efeito, a aprendizagem da leitura e da escrita inscreve-se em nossas formas mesmas de estar no mundo, de nos relacionarmos com ele e de participarmos em nosso grupo social (FREIRE, 2011).

Neste trabalho, assumimos a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo que se inscreve na subjetividade do aprendiz, entendida esta como um sistema de produções simbólico-emocionais históricas e atuais, que se organiza na ação do aprender a ler e a escrever. Assumimos que é precisamente esta produção subjetiva que define a implicação do aprendiz em seus processos de aprender e a qualidade de sua aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2008)

Interessa-nos, mais especificamente, um tipo especial de aprendizagem caracterizada pela forte implicação emocional do aprendiz, por sua condição de sujeito em sua capacidade de gerar caminhos e soluções para os desafios que enfrenta em seu processo de aprender, e por processos de personalização de informação e geração de ideias novas. Tais aspectos, que caracterizamos como constitutivos do aprender criativo, apesar de serem de grande relevância para o desenvolvimento de leitores e escritores, não tem sido o foco das pesquisas da aprendizagem da leitura e da escrita. (MUNIZ & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013) Partimos, assim, de algumas questões: Quem é o aprendiz criativo em sua constituição subjetiva singular? Como se desenvolvem nele recursos subjetivos que favorecem uma aprendizagem criativa da leitura e da escrita?

Partindo dessas questões, buscamos no presente trabalho analisar elementos da subjetividade individual de uma menina à qual acompanhamos desde seus primeiros anos de vida até o 3º ano do ensino fundamental. Investigamos três configurações subjetivas que, em nossas construções teóricas, favorecem a constituição de recursos subjetivos da aprendizagem criativa da leitura e da escrita.

## **2. A aprendizagem criativa: arcabouço teórico**

A categoria aprendizagem criativa, conforme elaborada por Mitjáns Martínez (1997, 2008, 2009, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2012), é desenvolvida a partir dos estudos da autora sobre a criatividade como processo da subjetividade e sobre a dimensão subjetiva dos processos de aprendizagem.<sup>3</sup> A autora parte da necessidade de qualificar uma forma mais complexa de aprendizagem diferenciada das formas reprodutivas e memorísticas, tão frequentes na educação escolar, e caracterizada por produções subjetivas por meio das quais o aprendiz se converte em sujeito do seu processo de aprender e, de uma forma implicada nesse processo, incorpora e produz conhecimento de forma personalizada, ativa e criativa. Mitjáns Martínez tipifica três processos para a aprendizagem criativa: (1) a personalização da informação, relacionada à forma pela qual a informação se integra às configurações subjetivas da personalidade do aprendiz; (2) a confrontação com o dado, relacionada ao questionamento, à não aceitação do dado como verdade única, o que permite ao aprendiz identificar incongruências, lacunas e contradições; e, (3) a produção de ideias próprias e “novas”, relacionada à transcendência do dado, a ir além do que está posto e construir novas relações.

Assumindo a abordagem de Mitjáns Martínez, parte-se da compreensão de que recursos psicológicos associados ao comportamento criativo, tais como motivação, autonomia, flexibilidade, autoconfiança, imaginação, entre outros, não consistem traços universais, mas formações complexas que se integram a configurações subjetivas

---

<sup>3</sup> Parte-se da concepção da subjetividade sob o marco histórico-cultural, conforme desenvolvida González Rey. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2010a, 2010b). Nesta linha teórica, a subjetividade é entendida como um sistema complexo, aberto e auto-organizado de produções simbólico-emocionais, que acontece simultaneamente em nível individual, na trajetória de vida singular do indivíduo, e em nível social, nos espaços sociais onde os indivíduos atuam. Essas duas instâncias, ainda que se desenvolvam em tempos e níveis diferenciados, integram-se reciprocamente na trama complexa e dinâmica de configurações e sentidos subjetivos na psique do indivíduo e na psique social, entendidas ambas enquanto sistemas subjetivos. Assume-se, dessa forma, a sociogênese do indivíduo, própria do marco histórico-cultural, sem que esta signifique, porém, a expressão direta e linear do social sobre o indivíduo.

individualizadas no sujeito que cria. Entende-se por configurações subjetivas as conformações mais estáveis de sentidos subjetivos que se organizam na trajetória de vida do indivíduo e que trazem para o momento concreto sentidos subjetivos de diferentes momentos e espaços de experiências individual ou social (GONZÁLEZ REY, 2005c) Ainda que antecedentes à experiência atual do sujeito ou do espaço social, as configurações encontram-se em constante interação com sentidos subjetivos do momento atual podendo alterar-se de forma dinâmica e flexível; dessa forma, não se estabelecem como determinantes da experiência do sujeito. Sentidos subjetivos, por sua vez, correspondem à unidade indissociável entre o simbólico e o emocional, produzida pela psique humana frente à qualquer experiência cultural (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010a, 2010b).

A experiência da aprendizagem criativa, portanto, resulta da trama complexa e dinâmica de produções simbólico-emocionais que se articulam no momento do aprender, em meio a sentidos subjetivos de configurações subjetivas da trajetória de vida do aprendiz, de sentidos subjetivos produzidos no momento da ação do aprender e de sentidos subjetivos associados à subjetividade social onde a aprendizagem se realiza.

Estudos sobre a aprendizagem criativa tem buscado compreender seus processos característicos (OLIVEIRA, 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2009, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2012; AMARAL, 2011; MUNIZ, 2013). De especial interesse para nossa análise, consiste o estudo de Amaral, que analisa o desenvolvimento de recursos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa de alunos do ensino superior. Entre suas conclusões, aponta que o desenvolvimento desses recursos se estabelece a partir de experiências de autoria personalizada do sujeito que aprende (AMARAL, 2011). Em nossas análises, subscrevemos suas conclusões.

### **3. Metodologia**

Para a pesquisa, processos de leitura e produção de escrita da aprendiz foram analisados no decorrer dos primeiros anos da pré-escola até o 3º ano do ensino básico. A aproximação metodológica da pesquisa teve como referencial a Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (2005b). Tendo por objetivo o estudo das formas complexas dos fenômenos da psique humana, a Epistemologia Qualitativa pressupõe, entre seus principais pilares, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e a legitimação da singularidade como forma de construção do conhecimento científico.

Como próprio de nossa abordagem metodológica, realizamos um estudo de caso cujas construções teóricas foram possíveis mediante o uso de instrumentos de pesquisa diversos, a saber, a observação, a análise de produções da aprendiz, dinâmicas conversacionais e a análise documental de diários escolares.

### **Caracterização de Lia**

Na voz de uma das autoras, “Em minha relação como mãe de Lia, considero-a uma menina tímida para estranhos, sensível, atenta e cordata.” Lia tem oito anos e é a filha do meio de dois irmãos (de 13 anos e de 6 anos). Mora com o pai, professor universitário, comigo, assessora de uma empresa do governo federal e doutoranda, e com dois irmãos em um apartamento de classe média em Brasília. Apesar do corrido cotidiano de trabalho e estudo dos pais, a família consegue sentar-se junta nas horas do café-da-manhã, do almoço e da janta, quando tem a oportunidade de conversar.

Lia já fez natação, ginástica olímpica e balé sem grande entusiasmo. Tem como principais hobbies o desenho, a ilustração e a leitura de livros e revistinhas em quadrinhos. Gosta de ver televisão e jogar joguinho no computador, porém sem grande entusiasmo. Apenas recentemente demonstra maior interesse no computador em razão da possibilidade de troca de mensagens eletrônicas com a família. Na escola é reconhecida pelas professoras como aluna atenta, comportada e realizadora das tarefas. Tem boas amigas na escola, às quais com frequência visita em suas casas.

### **4. Análise das Informações de Pesquisa**

As análises das informações de pesquisa nos permitiram a construção de algumas das principais configurações subjetivas que participam dos processos da aprendizagem da leitura e da escrita de Lia, entre elas: **(1) a da relação singular com o valor social da leitura e da escrita; (2) a da relação com a atividade de desenho; (3) a do registro escrito de experiências.** Não consiste nosso objetivo esgotar os elementos da subjetividade individual de Lia, que com certeza em muito sobrepõem os elementos por nós elencados. Hipotetizamos, no entanto, que estas configurações subjetivas adquirem especial relevância para seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita por constituírem, e recursivamente favorecerem, recursos psicológicos da criatividade na aprendizagem, tais como a motivação, a autoavaliação, a reflexividade, a capacidade de elaborações personalizadas e de tomada de decisões, a audácia, entre outros. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

**A configuração subjetiva da relação singular com o valor social da leitura e da escrita** relaciona-se ao valor simbólico-emocional que Lia confere à prática da leitura e da escrita tendo em vista a importância que essas atividades possuem em nossa sociedade e, em especial, em seu meio familiar. Relacionam-se a essa configuração subjetiva os sentidos subjetivos associados à relação subjetividade social em relação à leitura e a escrita, à relação com os pais, que leem regularmente; à relação com o irmão mais velho, que é um leitor voraz e recebe elogios de toda a família por isso; e à relação com o irmão mais novo que ainda não está alfabetizado, entre outros.

Um primeiro indicador para essa construção consiste o interesse de Lia pela leitura e pela escrita desde muito pequenina. Ainda com menos de dois anos de idade, com frequência, sentava-se com um livro no colo, virava as páginas e as lia em voz alta, articulando sua fala de bebê à entonação e ao ritmo da leitura de histórias. Permanecia assim durante longos momentos, absolutamente entretida no mundo imaginário de sua relação com o manuseio do livro, com a escuta de sua voz de leitora e com as ilustrações. Interpretamos, em tal prática, que o valor simbólico e emocional da leitura e da escrita se constituiu para Lia em momentos muito antecedentes à fase de alfabetização e intimamente ligados a sua leitura de mundo, restrita à época aos momentos de leitura e contação de histórias com os pais, à observação do irmão mais velho lendo, e à atenção à disponibilidade e à quantidade de livros pela casa. Ao mesmo tempo, chamava-nos atenção o quanto essa prática desencadeava processos de atenção e de pensamento imaginativo em Lia, de forma a permitir seu entretenimento durante longos períodos.

Outro indicador do valor social da leitura e da escrita como configuração subjetiva em Lia, consiste, em nossas interpretações, os momentos em que, já alfabetizada, ela busca imitar seu irmão mais velho. Citamos como situação ilustrativa, as diversas vezes em que, ao sair de casa para passar os domingos na casa da avó, Lia imita o irmão levando consigo um livro para ler apesar de saber que, no decorrer do dia, ao contrário do irmão, Lia acaba por preferir brincar com as primas e com o irmão menor. Nesses momentos, entre outros, observamos a admiração que Lia sente pelo irmão leitor e a vontade de se parecer com ele.

Como último indicador para a construção da configuração subjetiva do valor social da leitura e da escrita em Lia, apontamos a avidez de Lia de ler, aos seis anos, livros “grandes”, com “muitas páginas”. Entre os seis e os oito anos, Lia começou a ler livros com textos corridos e menos ilustrações, nesse período, para além do prazer da

leitura, era comum Lia externar impressões sobre a grossura do livro ou sobre o número de páginas lidas a cada dia, demonstrando conferir importância a esses aspectos em sua autoavaliação como leitora. De forma similar, com relação à escrita, observávamos, desde pequenina, o desejo e o prazer que Lia sentia em ver a página “coberta” de texto, como se a visão de sua produção lhe deixasse especialmente orgulhosa. As ilustrações abaixo demonstram essa prática em diferentes épocas de sua vida.

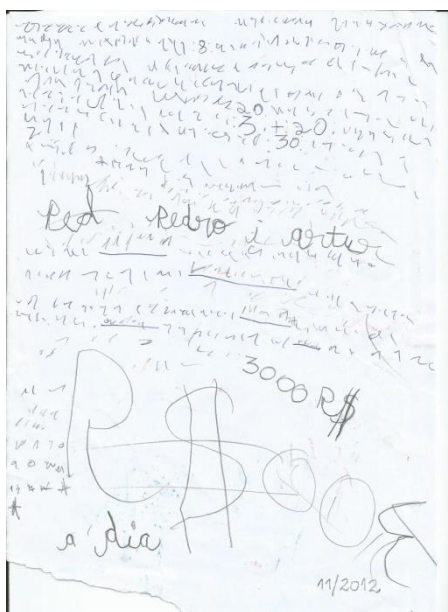


Fig. 1: Rabiscos no formato de letras (5 anos)

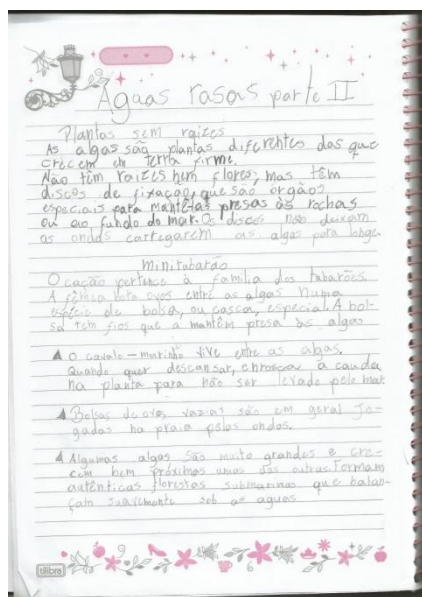


Fig. 2: Cópia de Livro (6 anos)

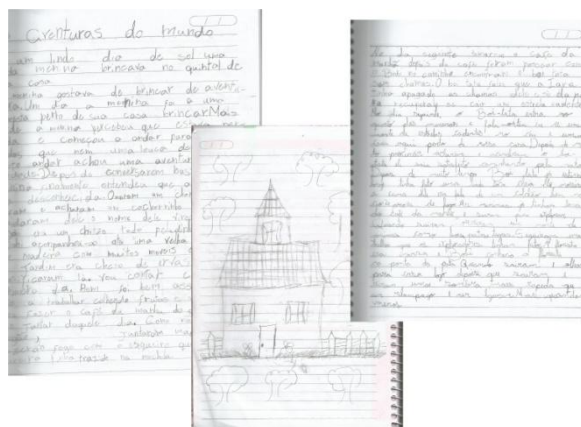


Fig. 3: Histórias Longas (8 anos)

Chama-nos atenção a motivação de Lia em incorrer de forma espontânea e livre, na atividade da escrita pelo prazer de ter essa autonomia, de “ver” seus escritos e sentir-se realizada.

Consideramos que Lia subjetiva de uma forma altamente singular o valor social da leitura e da escrita, expresso nos recorrentes elogios, no valor geral que os pais

conferem à leitura, no exemplo do irmão, entre outros. Lia não se orienta para o reconhecimento social, mas subverte este reconhecimento para sua própria autoavaliação, autonomia e motivação para ler e escrever. Por esse motivo, consideramos que sua relação singular com o valor social se constitui uma configuração subjetiva que perpassa seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo sentimentos de prazer, de orgulho, de realização pessoal e de autoconfiança e se torna constituinte de recursos subjetivos da aprendizagem criativa da leitura e da escrita.

**A configuração subjetiva da relação com a atividade de desenhar** relaciona-se ao valor simbólico-emocional que Lia confere à apreciação estética visual, em seus múltiplos aspectos como cores, texturas, combinações, luz entre outras e à prática de reproduzir suas impressões em desenhos personalizados.

Desde pequena, Lia tem adoração por retratar e ilustrar coisas que vê e acha bonita. Com frequência pede e demonstra enorme satisfação em receber livros e manuais de diferentes técnicas de desenho, por meio dos quais estuda e pratica de forma autônoma. Seus desenhos, em geral, demonstram, desde cedo, habilidades na disposição espacial dos traços no papel, na combinação de cores e nas técnicas de colorir. Por esse motivo, desde cedo, Lia sempre recebe elogios, não só dos pais e da família, como também das colegas da turma da escola.

Apontamos dois indicadores para nossa construção dessa configuração subjetiva como constitutiva dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em Lia. O primeiro consiste na relação de Lia com a caligrafia em si. Lia foi alfabetizada em uma escola que, como proposta pedagógica, não ensina a caligrafia da letra cursiva. Lia, por interesse pessoal e de forma autônoma, aprendeu a letra cursiva escrevendo em cadernos em casa. Certa vez, Lia trouxe da rua uma pena de pomba. Seu pai, então, lhe disse que antigamente as penas eram usadas como canetas e lhe deu uma tinta. Por conta própria, Lia passou a escrever bilhetes para a família com a letra cursiva, associando-a à caligrafia antiga e rebuscada, informação provavelmente apreendida a partir de livros de histórias, de histórias em quadrinhos e desenhos animados.





Fig. 4: Escrita rebuscada em pena (8 anos)

Interpretamos que o uso da pena como caneta remete Lia a processos imaginativos que integram sua reflexão e associação à letra cursiva, sua atenção à estética da escrita antiga e sua capacidade de brincar com as letras no papel. Esses processos são expressões de uma produção subjetiva na qual esta configuração subjetiva da relação de Lia com a atividade de desenhar é constituinte.

Apontamos como outro indicador para essa configuração subjetiva em Lia o forte apelo visual de suas produções textuais. O trabalho escolar abaixo é ilustrativo. Nele, percebemos que Lia, ao ser convidada a descrever a história, inclui elementos de sua imaginação visual não presentes nos quadrinhos.

|  |   |
|--|---|
|  | <p>O Trabalho</p> <p>Era uma vez um homem que um dia estava andando e achou um monte de tijolos e cimento e construiu uma casa para ele, e para fazer a casa demorava muito para pintar e fazer. O homem precisava de dinheiro para comprar móveis para casa e ele começou a trabalhar no banco e logo logo ele consegue compara os móveis e pinta a casa colorida e faz as janelas de madeira, e plantou monte de flores e plantas raras e comidas como cenoura, batata, maçã, banana, alface, tomate, pimenta, beterraba. E também fez um caminho para a cidade.</p> <p>Fim</p> |
|--|---|

Fig.5: Atividade escolar de redação a partir de quadrinhos

Consideramos que a produção subjetiva de Lia, que se inscreve em sua constituição subjetiva e na forma como ela confronta a atividade que lhe é sugerida, desencadeia processos imaginativos que lhe permitem ir além do que lhe é apresentado e criar novos elementos que lhe parecem mais esteticamente bonitos e interessantes.

Em nossas construções, a configuração subjetiva da relação com o desenho se constitui perpassada por sentidos subjetivos associados a sua prática de apreciação estética do mundo, a sua relação com o papel em branco e com o lápis, a sua relação com a família e os colegas, entre outros. Consideramos ainda que a esta configuração se integram sentimentos de autoconfiança em sua sensibilidade estética, e em sua capacidade de expressão, de gosto pelo desafio, de prazer e de satisfação pessoal que recursivamente contribuem para o desenvolvimento de recursos subjetivos tais como a abertura à apreciação estética, a reflexividade, a capacidade de expressão pessoal, o autodesafio e a audácia na leitura e na escrita.

Outra configuração subjetiva que se integra aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em Lia consiste em, nossas construções, a **configuração subjetiva do registro escrito de experiências**. Esta se relaciona ao valor simbólico-emocional que Lia confere, desde pequenina, a registrar fatos e pensamentos do seu dia-a-dia tanto em papéis soltos quanto em diários.

Apontamos como um indicador para essa construção os inúmeros diários que Lia tem desde os 5 anos de idades, os diários de viagem, mensagens escritas à família por correio eletrônico e as histórias ficcionais que Lia escreve recorrendo à fatos que aconteceram em sua vida. Abaixo, reproduzimos três momentos ilustrativos.

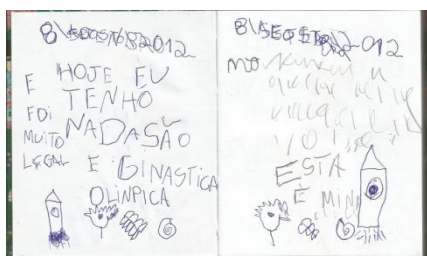


Fig. 6: Diário com rabiscos de letras (5~6 anos)



Fig. 7: Diário com desenhos, “Eu si machuquei na pedra”; “Eu comi miojo”

Chama-nos grande atenção que, até os sete anos, Lia priorizou o registro altamente descritivo de fatos que aconteceram (onde foi, quem encontrou, o que fez) e de experiências marcantes que viveu (tais como machucar-se, fazer algo proibido). Aos sete anos, no entanto, recebeu um diário de presente de sua avó, com a seguinte inscrição em forma de versos:

Que história é essa?  
Pode ser um conto  
Pode ser uma invenção  
Ou pode ser um desenho  
Ou uma poesia

Coisas que a gente gosta,  
Mas também  
Coisas que a gente detesta.  
Coisas, mil coisas

Um livro que ainda ninguém escreveu  
Um livro só seu  
E de quem vc convidar para ler

Vó Cristina

A forma como Lia confronta o texto-convite de sua avó a faz sentir-se motivada a experimentar, não apenas outros modelos de escrita, como outras temáticas, absolutamente novas para ela. Abaixo descrevemos dois registros de Lia neste diário:

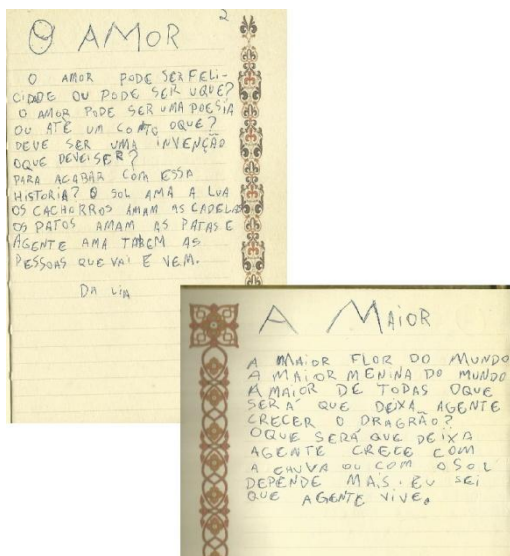


Fig. 8: Registros no diário (8 anos)

#### O Amor

O Amor pode ser felicidade ou pode ser uque?  
O Amor pode ser uma poesia ou até um conto oque?  
Deve ser uma invenção o que deve ser?  
Para acabar com essa historia? O sol ama a lua  
Os cachorros amam as cadelas  
Os patos amam as patas e  
agente ama também as pessoas que vai e vem.

#### A Maior

A maior flor do mundo  
A maior menina do mundo  
A maior de todas oque  
será que deixa agente  
crecer o dragão?  
O que será que deixa agente crece com  
a chuva ou com o sol  
Depende mais eu sei que a gente vive.

Percebemos que, neste mesmo diário, Lia continua descrevendo atividades cotidianas, porém começa a intercalar seus registros com temáticas mais abstratas, que resultam de sua vontade de “responder” ao convite da avó e de sua própria motivação para registrar experiências, que a partir de agora, consistem também experiências reflexivas.

Compreendemos que o convite da avó consistiu uma situação estopim que desencadeou uma produção subjetiva em Lia a partir da qual processos imaginativos e reflexivos a permitiram a descoberta de novos temas e novos processos de registros escritos da própria ação reflexiva. Por exemplo, o uso de perguntas e de respostas a perguntas como estratégia para o texto.

Consideramos que a configuração subjetiva da relação com o registro de experiências é perpassada por sentidos subjetivos associados a sua necessidade de expressão, à relação com o objeto diário, a sua autoavaliação como leitora e escritora, assim como a sentidos subjetivos da configuração subjetiva do valor social da leitura e da escrita. Integram-se a esta configuração sentimentos de autoconfiança, de prazer e de satisfação pessoal que favorecem recursivamente recursos subjetivos tais como a autonomia, a habilidade de expressão escrita, a reflexividade e o pensamento imaginativo na leitura e na escrita.

## **5. Considerações Finais**

Em nossas análises, consideramos que há momentos de aprendizagem criativa na aprendizagem da leitura e da escrita em Lia, caracterizados pela personalização da informação, pela transcendência ao dado que lhe é colocado e pela geração de novas ideias.

Nestes momentos, apontamos processos subjetivos marcados pela condição de sujeito de Lia no enfrentamento das demandas sociais que lhe são apresentadas (tais como a escrita com a pena, a atividade escolar de escrita a partir da imagem, o convite da avó no diário) e por processos de imaginação (tais como a leitura em voz alta quando bebê, a escrita de elementos visuais para além da imagem que vê, as novas temáticas no diário). Subscrevemos ao pensamento de González Rey (2014) no qual a imaginação se integra a processos funcionais da psique humana enquanto sistema subjetivo, isto é, de permanente produções simbólico-emocionais. Subscrevemos ainda ao pensamento de Muniz (2013) no qual a dimensão do lúdico se constitui como uma das características

da aprendizagem criativa expressa na forma espontânea, autônoma, instigante e prazerosa que o aprendiz estabelece com seu objeto de aprendizagem; no caso de Lia, a aprendizagem da leitura e a escrita.

Por fim, ressaltamos que as práticas de leitura e escrita de Lia, assim como todas as produções textuais apresentadas neste trabalho, à exceção da atividade da redação a partir dos quadrinhos, foram desenvolvidas em contextos informais de aprendizagem. Isto é, contextos caracterizados pela ausência de planejamento pedagógico e de processos de avaliação sistemáticos. Com efeito, em nossas construções teóricas, os processos de constituição das configurações subjetivas se desenvolveram a partir de experiências históricas na vida de Lia, onde o contexto escolar, ganha menor relevância se comparado ao contexto a outros contextos sociais de desenvolvimento. O que suscita maiores reflexões.

## Referências

- AMARAL, A.L.S.N. *A Constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a, reimpressão
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005b
- \_\_\_\_\_. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F.L. (org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*, São Paulo: Thomson, 2005c, p. 27-52
- \_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008.
- \_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: MITJÁNS, M.A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.) *A Complexidade da Aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2009.
- \_\_\_\_\_. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. In: *Universitas Psychologica*, Colombia: Pontificia Unifersidad Javeriana, Vol. 9, No. 1, Janeiro-abril, 2010a
- \_\_\_\_\_. *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas, 2010b
- \_\_\_\_\_. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livro, 2014
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1997

- \_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008, 2ª ed., p 69-94
- \_\_\_\_\_. Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior* (p.149-192) Campinas: Alínea, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS, A.M.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*, Brasília: Liber Livros, 2012
- \_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livro, 2014
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e GONZÁLEZ REY, F. O Operacional e o Subjetivado na Aprendizagem Escolar: Pesquisas e Reflexões. In: MITJÁNS, A.M.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*, Brasília: Liber Livros, 2012
- MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*, v. 8, n. 2, p. 778-809, mai./ago., 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3273>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A aprendizagem criativa da leitura e da escrita da criança <no prelo>, 2014.
- OLIVEIRA, C. T. Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.