

Superação das dificuldades de aprendizagem de ciências de um adulto com autismo

Overcoming science learning difficulties in one adult with autism

Brena Santa Brígida Barbosa

Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica
brenastabrigida@yahoo.com.br

José Moysés Alves

Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica
jmalves@ufpa.br

Resumo

Apresentamos um estudo de caso que teve por objetivo compreender, sob a ótica da Teoria da Subjetividade, o processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar de José, um estudante adulto com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suspeita de deficiência intelectual. Realizamos uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da epistemologia qualitativa e da metodologia construtiva-interpretativa. Utilizamos como instrumentos: conversas informais com a família e com o participante; análise documental; intervenção pedagógica e observações no ambiente escolar. José apresentou dificuldades na interação, comunicação e participação nas atividades de discussão de temas, desenho, leitura e escrita. A superação das dificuldades de aprendizagem, ao menos parcial e temporariamente, aconteceu a partir da valorização de suas expressões e de outras condições que propiciaram a produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem. A análise da configuração subjetiva da ação de aprender de José permitiu-nos elaborar algumas hipóteses para compreender suas dificuldades de aprendizagem e superação.

Palavras-chave: ensino de ciências, educação inclusiva, teoria da subjetividade, dificuldades de aprendizagem.

Abstract

We present a case study that aimed to understand, from the perspective of the Theory of Subjectivity, the process of overcoming the school learning difficulties of José, an adult student with Autism Spectrum Disorder (ASD) and suspected intellectual disability. We carried out a qualitative research, from the perspective of qualitative epistemology and constructive-interpretative methodology. We used as instruments: informal conversations with the family and with the participant; document analysis; pedagogical intervention and observations in the school environment. José presented difficulties in interaction, communication and participation in activities to discuss themes, drawing, reading and writing. The overcoming of learning difficulties, at least partially and temporarily, took place from the appreciation of their expressions and other conditions that favored the production of subjective meanings favorable

to learning. The analysis of the subjective configuration of José's action of learning allowed us to elaborate some hypotheses to understand his learning difficulties and overcome them.

Keywords: science teaching, inclusive education, theory of subjectivity, learning difficulties.

Introdução

Apresentamos um estudo de caso sobre a superação das dificuldades de aprendizagem de um adulto com TEA, sob a ótica da teoria da subjetividade. São resultados parciais da pesquisa de tese de doutorado da primeira autora, sendo orientada pelo segundo autor.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do sistema educacional formal. Na Grécia Antiga, elas eram sacrificadas. Na Idade Média Europeia, tornaram-se alvo da caridade cristã. Já no Período Moderno, foram segregadas e, só recentemente, foram incluídas no ensino regular (PESSOTTI, 1984; MARTINS, 1999, BIANCHETTI, 1998).

Inspirados em políticas públicas internacionais (Declaração de Salamanca, 1994) e nacionais, emergiu na década de 90 o paradigma da inclusão escolar, tornando-se obrigatória a matrícula de pessoas com deficiência em salas comuns do ensino regular dos sistemas públicos de ensino, dentre outros direitos. No entanto, muitos autores tem criticado a exclusão dentro da inclusão, pois não basta inserir tais estudantes nas escolas, sem oferecer condições favoráveis para a sua aprendizagem. O direito à ocupação de um espaço físico, por vezes de convivência e socialização, nem sempre representa um espaço de aprendizagem para estes estudantes (BATISTA; TACCA, 2011).

Historicamente, as pessoas com TEA e deficiência intelectual tem sido desacreditadas em sua capacidade de aprender e, quando muito, oferecem-lhes treinos repetitivos. Apoiamos os que discordam de tal proposição e posicionamo-nos a favor da “Educação sem diferenciação”, defendida por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), na qual a educação é oferecida a todos que compõem a diversidade escolar. Segundo os autores, só faz sentido falar de inclusão, porque existem excluídos.

A aprendizagem tem sido concebida, frequentemente, como um processo intelectual individual de reprodução ou assimilação de conteúdos, preferencialmente, conceituais. Mais recentemente, incluiu-se os conteúdos procedimentais e atitudinais. Também ocorre certa valorização das dimensões social e afetiva, mas estas são vistas, muitas vezes, como influências externas ao processo intelectual individual.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, a aprendizagem não é entendida como um processo de assimilação, nem de internalização, mas como produção subjetiva. A aprendizagem é um processo subjetivo, simbólico-emocional, simultaneamente social e individual. Pode ser *reprodutivo-memorística*, quando o aprendiz não produz sentidos subjetivos para personalizar as informações recebidas, *compreensiva*, quando tal personalização da informação ocorre e *criativa* quando, além de personalizar, o aprendiz problematiza a informação recebida e produz ideias novas (MITJÁNS MATÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Frequentemente, acredita-se que os aprendizes que apresentam deficiência intelectual são incapazes de aprender ou que, no máximo, aprendem por meio da repetição, de forma reprodutivo-memorística. Esta crença contribui para que isso aconteça. De acordo com a Teoria da Subjetividade, as dificuldades de aprendizagem, enquanto processos subjetivos, tem uma natureza sociorrelacional e simbólico-emocional. Em geral, aprendizes com dificuldades de aprendizagem, independentemente de deficiências associadas, são negados na sua condição de

agentes ou sujeitos de sua própria aprendizagem, produzem sentidos subjetivos desfavoráveis à aprendizagem e configurações subjetivas geradoras de dano. A superação das dificuldades de aprendizagem passa, então, pela valorização do sujeito, pela produção de sentidos favoráveis à aprendizagem e por mudanças nas configurações subjetivas geradoras de dano (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

A subjetividade é um objeto de estudo complexo e a superação das dificuldades de aprendizagem não pode ser entendida de forma fragmentada, mas na integração das dimensões subjetiva e operacional, parte de uma subjetividade, que é um sistema simbólico-emocional singular.

A epistemologia qualitativa legitima o estudo de casos singulares na produção do conhecimento científico e este é pensado como uma construção interpretativa do pesquisador, que se realiza por meio do diálogo com o(s) participante(s). O método construtivo-interpretativo, fundamentado na epistemologia qualitativa, desenvolve instrumentos que promovem o diálogo e geram informações, que permitem a construção de indicadores, hipóteses e do modelo teórico que responde à pergunta de pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O nosso problema de pesquisa foi compreender como um adulto com TEA supera as suas dificuldades de aprendizagem em ciências, considerando as dimensões subjetiva e operacional desse processo. Além de valorizar o aprendiz, objetivamos favorecer a produção de sentidos subjetivos favoráveis à superação de suas dificuldades de aprendizagem e mudanças em configurações subjetivas geradoras de danos.

Método

A investigação está sendo desenvolvida com um adulto, com TEA, nas oficinas pedagógicas de Matemática e Ciências do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Professor Lourenço Filho, unidade pedagógica da Fundação Pestalozzi do Pará, instituição especializada, localizada na Cidade de Belém, capital paraense.

Acompanhamos José (codinome que usamos para não identificá-lo) desde 2015, quando ele ingressou na instituição. Escolhemos José por considerar a sua participação em nossa oficina há bastante tempo, o que nos proporciona uma riqueza de detalhes a serem analisados; a aproximação e a disponibilidade de diálogo com a mãe do estudante; a apresentação de dificuldades de aprendizagem escolares em dimensões subjetivas e operacionais e a superação de algumas dificuldades.

Temos construído as informações da pesquisa a partir de nossas experiências com José, durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre na oficina pedagógica de Matemática e Ciências, por meio de projetos socioambientais, bem como em momentos de programações da instituição e outros informais. Além disso, contamos com a colaboração contínua de sua mãe, que nos fornece muitas informações relevantes para a análise do caso.

Desse modo, utilizamos alguns instrumentos, como: diálogos com a família; dinâmicas conversacionais; momentos informais; análise documental; intervenção pedagógica (desenho da família; autorretrato e memórias afetivas das férias escolares 2022) e observações na escola, que foram analisados na perspectiva metodológica construtivo-interpretativa, a qual se compreende como um processo complexo e dinâmico de produção de conhecimento.

Caso de José

José tem 32 anos, estatura de 1 m e 75 cm. É magro, tem pele clara, olhos verdes, cabelos lisos e loiros. A partir do ano de 2006, quando estava com 17 anos, após suspeitas da família e da escola, ele começou um acompanhamento pelo Centro de Saúde, perto de sua residência, na época no bairro da Terra Firme, área periférica da cidade de Belém. Posteriormente, foi

encaminhado para começar um tratamento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) III: Casa da Saúde Mental do Adulto, recebendo atendimento psicológico e fonoaudiológico. Em seguida, começou a ser assistido pelo Centro de Reabilitação e Organização Neurológica IONPA, ambos situados em Belém. Após as devidas investigações médicas, José recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo e começou a receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC) quando tinha 21 anos. Além disso, a genitora afirmou que as escolas nas quais José estudou durante o Ensino Fundamental e Médio alegaram a suspeita de deficiência intelectual.

As dificuldades de aprendizagem de José

Elaboramos a tabela 1, a seguir, para melhor compreender a evolução de algumas dificuldades de aprendizagem de José. Nela apresentamos alguns processos de aprendizagem, seja de dificuldade ou superação, vividos pelo estudante em cinco momentos diferentes:

Tabela 1 – Processos de aprendizagem de José, em cinco momentos, no período de 2015 a 2022.

	2015 – Ingresso na instituição de Atendimento Educativo Especializado	2016 -2017 Matrícula nas oficinas de Ciências e Matemática	2018 – 2019 Projeto socioambiental “Todos por um mundo melhor” pré-pandemia	2020 -2021 Durante a pandemia	2022 – Retorno presencial na instituição pós-pandemia
Interação social	Não interagiu com as pessoas da instituição	Começou a interagir com professores e colegas	Interagia com todos da instituição e estabelecia relações sociais saudáveis	Ficou isolado em casa, pouco interagiu com a mãe e mostrava-se muito irritado	Pouca interação com professores e colegas
Comunicação Oral	Não se comunicava de forma espontânea, não respondia quando solicitado, apenas balançava a cabeça (Sim/Não)	Apresentou comunicação verbal, com respostas monossilábicas	Comunicava-se de forma espontânea e quando solicitado. Fazia questão de emitir a sua opinião sobre os temas sociocientíficos.	Poucas palavras com a mãe. Respondia de forma monossilábica quando solicitado	Não se comunicava de forma espontânea, não respondia quando solicitado, apenas balançava a cabeça (Sim/Não)
Participação no AEE	Não participava ativamente do AEE. Não fazia trabalhos em grupo, somente alguns individuais	Começou a participar do AEE e iniciou os trabalhos em grupo	Participava ativamente do AEE de Ciências. Desenvolveu uma postura questionadora sobre os temas sociocientíficos. Fazia trabalhos em grupo e destacava-se	Não participava das atividades à distância, pois não tinha computador, somente o celular da mãe e nem sempre tinha acesso à internet	Não participava ativamente do AEE. Fazia trabalhos individuais, com o incentivo da professora

	por seu empenho				
Registro por meio de desenhos	Não fazia desenhos e demais ilustrações; apresentava resistência e falava: “não sei desenhar”	Começou a fazer desenhos, mas sempre dizia que os seus desenhos eram feios e não sabia desenhar direito	Fazia desenhos que retratavam o tema abordado nas atividades.	Não desenvolvia as atividades. A família estava isolada e não conseguiu pegar o caderno de atividades na instituição.	Fazia desenhos e demais ilustrações; mas sempre dizia que os seus desenhos eram feios e que não sabia desenhar direito
Discussão sobre temas sociocientíficos	Apenas balançava a cabeça (Sim/Não)	Emitia respostas monossilábicas e/ou ideias simplistas	Emitia respostas sobre o tema sociocientífico	Emitia respostas monossilábicas	Apenas balançava a cabeça e/ou emitia respostas monossilábicas
Leitura e interpretação de textos	Não lia e não interpretava textos científicos e dizia: “não sei ler e/ou não gosto de ler”	Apresentava a leitura lenta e não interpretava os textos científicos	Lia pequenos textos sobre temas socioambientais e os interpretava coerentemente	Não desenvolvia atividades de leitura	Recusava-se a desenvolver a leitura e dizia: “não sei ler e/ou não gosto de ler”
Produção de textos	Não produzia textos sobre o tema científico	Transcrevia respostas reprodutiva-memorísticas, conforme modelo (texto de apoio)	Escrevia textos reflexivos e críticos sobre o tema sociocientífico do projeto (lixo)	Não desenvolvia atividades de produção de textos	Não produzia textos sobre o tema científico
Meios de informação e tecnologia utilizados	Assistia somente desenhos infantis	Começou a ler pequenos textos de livros, assistir filmes, documentários, vídeos e reportagens sobre temas sociocientíficos.	Assistia Jornais diariamente. Lia jornais impressos e revistas no AEE. Pesquisava sobre temas sociocientíficos na internet, utilizando computador e/ou notebook na instituição	Assistia diariamente desenhos infantis e, em alguns momentos, assistia Jornais	Assistia diariamente desenhos infantis e, em alguns momentos, assistia Jornais.

Fonte: Os autores

Ao analisar esta tabela, notamos que José, desde que ingressou na instituição, vem apresentando dificuldades que impactam em sua aprendizagem de modo geral e dificuldades específicas para aprender Ciências. Observamos também, que muitas dificuldades foram sendo superadas, mas

com o advento da pandemia do COVID – 19 em 2020 e as medidas de isolamento social, favoreceram um retrocesso às dificuldades que vinham sendo superadas.

Para compreender melhor como José subjetivou essas circunstâncias e de que forma isso pode ter impactado em sua aprendizagem, faz-se necessário: interpretar os sentidos subjetivos gerados por José em sua história de vida, os sentidos subjetivos gerados a partir da subjetividade social da escola e os sentidos subjetivos gerados durante a ação de aprender Ciências.

Sentidos subjetivos gerados por José na subjetividade social da família

A partir do levantamento de informações sobre a história de vida de José, construímos algumas conjecturas e alguns indicadores sobre os *sentidos subjetivos* gerados por ele nos contextos familiar e escolar.

José é o filho mais novo de dois irmãos. Atualmente, mora no Bairro do Guamá, somente com a mãe. Seus pais estão separados há alguns anos e o seu genitor já tem outra família. O irmão mais velho, também já tem a sua família e mora na cidade de Castanhal, cerca de 66 quilômetros da capital Belém.

Ao analisar o desenho que José fez sobre a sua família, percebemos que ele fez questão de desenhar o pai e a mãe juntos e de mãos dadas. Desenhou também, o irmão ao lado dos pais, em seguida, retratou a si mesmo, posicionado ao lado do irmão.

A seguir, destacamos alguns trechos de uma conversa informal com a mãe de José, na qual ela relatou:

[...] O pai dele esqueceu dele depois que arranjou outra família, morava lá perto de casa, mas quase não ai lá. Não dá atenção, não procura saber dele. Aí, tudo fica pra mim! Ele sente falta do pai, mas não vai lá também. Eu digo pra ele: ‘A gente tem que valorizar quem valoriza também’. Ele não gosta da madrasta... (pausa) Ele não gosta dela não! Até já brigou com ela, já teve crise por causa dela. (Mãe de José, diálogo com a família).

A partir dos relatos da mãe temos o indicador que **José sente falta do pai e não simpatiza com a madrasta**. A maneira como José subjetiva a separação dos pais pode impactar no processo subjetivo de sua aprendizagem.

Outra relação familiar importante de ser analisada, diz respeito à relação de José com o seu único irmão. Quando perguntamos a ele sobre o seu irmão, respondeu: “*Eu gosto do meu irmão! Gosto de conversar com ele.... sei lá! É isso!*”. Vale acrescentar que José expressou um largo sorriso ao falar do irmão (momento informal).

Em casos como o de José, reconhecemos que precisaremos considerar muitas expressões não-verbais para construir as informações de interesse. Na situação relatada acima, por exemplo, podemos observar que o largo sorriso expressado por José ao falar do irmão parece ser sinônimo de **satisfação, alegria, prazer**. Enfim, sensações positivas que aquela lembrança do irmão poderia causar nele.

Na busca de reafirmar esta conjectura, perguntamos à mãe sobre esta relação: “[...] *É uma boa relação! Eles são amigos e o José brinca muito com o filho dele. Mas ele mora longe, lá em Castanhal. Não tem muito tempo... Ele trabalha e também já tem a família dele, né?*” (Mãe de José, diálogo com a família).

Em outro momento, a mãe de José fez um comentário importante para compreendermos a relação dele com o irmão:

[...] Recentemente, agora no mês de Julho, ele tava com aquela polêmica de ficar andando de chapéu o dia todo, toda vez que ele saia era só chapéu... chapéu na cabeça, por causa do corte de cabelo dele que ele não queria. Aí o irmão dele veio, né? E transmitiu mais uma segurança pra ele, perguntou se

ele não queria cortar o cabelo, porque ele tava cortando do filho dele. Aí ele se sentiu seguro e cortou o cabelo (mãe de José, diálogo com a família).

Por meio deste comentário da mãe de José, do desenho da família em que o irmão aparece ao seu lado e de outras conversas informais, podemos inferir que José sente a falta do convívio com o irmão, de viver experiências com pessoas da sua faixa etária e, principalmente, de pessoas de sua confiança e que transmitam segurança para conversar e interagir. O irmão é uma pessoa que traz confiança e segurança na relação com José, porém o fato de morar longe e não ter convívio diário pode gerar sentidos subjetivos ligados à **saudade e tristeza**.

Ao socializar o desenho da sua família com um grupo de estudantes e professoras, perguntamos: *Vocês moram todos juntos?* José estava timidamente sorrindo no momento em que fizemos esta pergunta. Ao responder, baixou a cabeça, parou de sorrir, demonstrou um semblante sério e triste, dizendo: “Agora não!” (José, vídeo da socialização do desenho da família).

Com base no exposto sobre a ausência do pai e do irmão no convívio de José e a forma como José subjetiva essa condição, construímos o seguinte indicador: **José sente falta da convivência com seu pai e irmão**.

José mora somente com a mãe e tem convivência próxima com o avô materno. Outro aspecto importante relacionado à história de vida de José, diz respeito à forma como é concebido e tratado por familiares que convivem diretamente em seu cotidiano, principalmente, a mãe e o avô materno, que fica na sua residência durante os finais de semana.

Para compreendermos melhor esse contexto e tais relações, destacamos o período em que José retornou para as atividades escolares em nossa instituição “pós-pandemia”, mais especificamente, no mês de março de 2022, quando retomamos os atendimentos presenciais. Percebemos que o estudante estava apresentando um comportamento inibido e sério novamente (ele apresentava esse comportamento quando ingressou na instituição em 2015, mas antes de iniciar a pandemia, já havia superado essas dificuldades). Ele não falava, nem interagia com os professores e os colegas.

Tais características comportamentais foram notadas por alguns professores da instituição que atendiam José, colegas de sala de aula e mães de colegas, que o haviam conhecido antes da pandemia e estranharam a sua mudança, comparando-o com outros estudantes que não apresentaram tantos comportamentos diferentes.

Procuramos entender o que poderia ter impactado na vida de José, além do isolamento social gerado pela pandemia.

Em conversa com a mãe de José, em meados de abril de 2022, destacamos o trecho, no qual perguntamos a ela sobre alguns comportamentos resistentes que José vinha apresentando em âmbito familiar, como por exemplo: cortar o cabelo. Sobre esta situação, a mãe respondeu:

[...] Ele sempre teve! Essa **resistência**, ele sempre teve. Só que é assim... eu sempre deixei ele à vontade. Só que quando nós passamos a morar lá... Hum (silêncio) Quando a gente foi morar na Terra Firme, ele se sentia à vontade, porque eu não forçava ele em nada, entendeu? Só que em casa, né? Agora, onde nós estamos morando, o pessoal parece que gosta de se meter, falar pra ele: ‘Olha, tu tem que cortar o cabelo! Ele não gosta!’ (Mãe de José, Dinâmica conversacional).

Notamos que o avô de José, ao tentar forçá-lo a cortar o cabelo, não estava validando a sua opinião ou preferência, conforme as suas próprias necessidades. Esta condição pode gerar sentidos subjetivos desfavoráveis à atuação autônoma de José, inclusive para aprender, pois desvalorizam a sua expressão como agente ou sujeito.

Além disso, percebemos que, em seu ambiente familiar, mesmo estando na fase adulta de sua vida, José sempre foi incentivado a passar a maior parte do tempo assistindo desenhos infantis na televisão e/ou brincando com crianças, fossem sobrinhos ou vizinhos.

Para confirmar tais informações, analisamos e confrontamos os trechos de conversas em dois momentos diferentes em que dialogávamos com o estudante sobre o assunto. Primeiro momento, durante a anamnese, quando perguntamos o que ele fazia em sua casa “*assisto desenho e brinco com as crianças*” (anamnese e diário da professora, 2015); Segundo momento, durante a atividade do autorretrato, quando perguntamos sobre o que ele gostava de fazer, o estudante afirmou: “*assistir televisão, assistir desenhos*”, quando perguntamos qual seria o desenho que ele mais assistia, respondeu: “*Dragon Ball Z*” (autorretrato, 2022).

A partir dessas informações, construímos algumas conjecturas sobre o caso. Compreendemos que, em alguns momentos, as opiniões de José não são ouvidas, respeitadas e valorizadas, bem como a sua tomada de decisão sobre si próprio não é considerada. Algumas situações são impostas por familiares a José, contrariando ou sem permitir que o mesmo expresse a sua vontade.

Desse modo, percebemos que tais situações podem *silenciar e angustiar* José no processo de interação social com alguns familiares, o que pode gerar **tristeza e frustração**. Esta condição de repressão de sua vontade pode repercutir em sua maneira de ser e existir na família, na escola e demais contextos sociais.

Além disso, observamos que algumas experiências no ambiente familiar não estão condizentes com as necessidades e os interesses de sua faixa etária adulta. Nessa direção, construímos o indicador de que **José é infantilizado e reprimido no âmbito familiar**. Portanto, constatamos a negação do sujeito no espaço social e cultural que é a família, algo que pode ser comumente encontrado em outros estudos de caso pautados na Teoria da Subjetividade, por exemplo, na pesquisa de Tese de doutorado de Maristela Rossato (2009).

Sentidos subjetivos gerados a partir da subjetividade social da escola

José estudou durante a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no sistema público de ensino. Além disso, ele participou de atendimentos e experiências em uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência intelectual.

Porém, as vivências de José nessa instituição especializada não foram tão favoráveis à sua aprendizagem, inclusive, em um momento em que eles faziam uma atividade extraclasses, um passeio monitorado, José foi “esquecido” pelos responsáveis do evento, que não deram conta de sua falta.

Então, José se perdeu em Belém, pois embora fosse um adolescente, ainda não tinha o conhecimento e a autonomia para se deslocar sozinho pela cidade. Ele ficou perdido, inicialmente, próximo ao Jardim Botânico: Bosque Rodrigues Alves, posteriormente, andou pelas ruas e ficou perdido por três dias, sem nenhum tipo de contato com a família.

A sua genitora relatou que foi uma situação difícil e conflituosa. A família não teve assistência por parte da instituição, precisou mobilizar-se e procurá-lo por conta própria, o que gerou muitas incertezas, angústias, estresses e tudo mais que pode ser gerado por esse cenário desesperador. A família se uniu e, depois de incessantes buscas, conseguiu encontrar José no Distrito de Icoaraci, bairro afastado do local onde se perdeu.

Após essa experiência, segundo os relatos da mãe, José começou a manifestar resistência para frequentar os espaços escolares. Embora tivesse concluído o Ensino Médio, a mãe não desejava que ele perdesse o contato com as experiências escolares. A mãe conseguiu levá-lo até a nossa instituição e efetivou a matrícula do mesmo, embora ele não quisesse estudar em nenhuma escola.

Em 2015, aos 25 anos, José iniciou a sua história em nossa instituição especializada, onde passou por uma avaliação psicopedagógica e foi enturmado em várias oficinas pedagógicas. Em nosso caso, a oficina de ciências e matemática. Porém, ele realmente não queria frequentar a instituição, apresentou muita resistência: *falava que não iria; brigava com a mãe; ficava estressado e mal humorado, entre outras reações*. A mãe precisou ter uma postura mais firme para conseguir levá-lo.

Nos primeiros meses de atendimentos, ou a mãe o levava até a sala ou a professora tinha que buscá-lo e conduzi-lo até a sala, pois José não se deslocava sozinho dentro da instituição. Assim acontecia em todos os momentos, quando terminava um atendimento e ele precisava trocar de sala e de professor. Situação que reforçava a sensação de **insegurança, desconfiança e medo** vivida pelo estudante.

José apresentava um comportamento resistente nos encontros. Ao adentrar na sala de aula do AEE mostrava um semblante sério e apático, não esboçava sorrisos e balançava a cabeça em posição negativa, quando solicitado a falar ou fazer algo. Além disso, não interagiu, nem com a professora, nem com os colegas.

Com base nos diálogos com José e com a sua mãe, percebemos que tais reações de resistência (ficava mal-humorado, trancava-se no seu quarto, sem querer fazer nada), comportamentos inadequados (não queria comer, não queria tomar os seus remédios) e falas relutantes ao expressar a falta de vontade em frequentar a escola: *“não quero ir pra lá”*, construímos o indicador que **José sentia insegurança, desconfiança e medo no espaço escolar**, mesmo que este não fosse o lugar no qual tinha vivenciado experiências negativas.

Assim, compreendemos que os sentidos subjetivos gerados por José ao frequentar um novo espaço escolar confrontados com lembranças do episódio desesperador vivido na instituição anterior, provavelmente provocavam a sua resistência.

Outro aspecto interessante de ser analisado diz respeito à forma como José era concebido tanto nas escolas por onde estudou no ensino regular como na instituição especializada na qual vivenciou o episódio em que ficou perdido na cidade de Belém.

Durante a anamnese, a mãe de José relatou: *“[...] Ele ia pra escola, mas eles nem ligavam muito pra ele, né? Porque José sempre aprendeu mais lento, é muito tímido, não gosta de falar, fazer amizades, entendeu? Aí, os professores dizem que ele não sabe, que tem atraso pra aprender, essas coisas, né?”*, *“[...] No laudo dele tá autismo, foi o que o médico dele me explicou, mas ele disse que ele não ia aprender direito, parece que é deficiência intelectual”* (Mãe de José, anamnese e relatório individual, 2015).

O relato da mãe de José permitem-nos fazer a inferência de que a subjetividade social das escolas em que José havia estudado até então o concebiam como um indivíduo intelectualmente **incapaz**.

Convém ressaltar que em algumas pesquisas realizadas com crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, sob a ótica da teoria da subjetividade, constatou-se que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impossibilitam a criança de se tornar sujeito da operação intelectual. Assim, as crianças tendem a *ficar ansiosas e com medo* e, por vezes, antecipam o *fracasso* (Tacca; González Rey, 2008; Rossato; Martínez, 2011).

Logo, compreendemos que a subjetividade social das escolas que José frequentou o concebiam a partir de um parâmetro de *incapacidade cognitiva*, relacionando-a à suspeita de deficiência intelectual a partir de uma visão organicista do problema, sem considerar a multiplicidade e a complexidade de aspectos que influenciam a aprendizagem.

Em meio a este contexto, a subjetividade social das escolas citadas podem ter contribuído para que José gerasse sentidos subjetivos ligados à **frustração, ansiedade, medo de errar e sensação de incapacidade intelectual**. Tais emoções podem dificultar e até bloquear as operações intelectuais do aprendiz.

Além das questões levantadas pela escola, por meio do discurso de professores, no segundo relato da mãe é possível verificar um discurso médico pautado no modelo clínico de patologização do problema, com uso de medicamentos antidepressivos e encaminhamento para instituições especializadas em deficiência intelectual.

Com base nesta análise, construímos o indicador de que **José foi intelectualmente subestimado pela escola e pelo olhar médico**. Cabe destacar que atitudes como esta não favorecem a aprendizagem escolar e podem gerar *sentidos subjetivos contrários à motivação para aprender*.

Sentidos subjetivos gerados na ação de aprender Ciências

A análise do caso de José permite-nos explicitar algumas dificuldades encontradas por este aprendiz no curso da ação de aprender Ciências no AEE de uma instituição especializada, porém devemos ressaltar que as suas dificuldades para aprender incluem as habilidades de interação e comunicação com o grupo, que não podem ser desconsideradas no processo. Pelo contrário, devem ser explicitadas para melhor entender a complexidade da subjetividade de José.

Nessa direção, compreendemos que José possa ter subjetivado negativamente as experiências vividas em outras escolas e outros espaços sociais. Mas, iremos nos reportar às dificuldades apresentadas por José quando ingressou em nossa instituição, em meados de 2015.

Assim, neste tópico de análise é interessante observar detalhadamente o quadro 1 sobre as situações de aprendizagem de José no período de 2015 a 2022. Embora tivesse vivências escolares anteriores, José apresentava um **comportamento resistente** nos encontros. Inicialmente, ele entrava em sala de aula, mas **não interagia**, nem com a professora, nem com os colegas.

Geralmente, José usava um boné preto, uma sacola de tecido preta, contendo um pequeno caderno e uma caneta. Vale ressaltar que ele usava o boné para esconder-se e evitar a interação. Ele quase não fazia contato visual, mesmo quando solicitado ou provocado ao diálogo, bem como mantinha-se em **silêncio total** durante a aula.

A partir de nossas observações no trabalho de campo, pontuamos algumas expressões não-verbais importantes para a análise. Por exemplo, percebemos que ao sentar na cadeira da sala de aula, o estudante baixava a cabeça em direção ao chão, curvava-se o máximo possível e segurava a sua pequena mochila em frente ao seu rosto, impossibilitando o contato visual.

Desta forma, José não interagia com as pessoas; não respondia quando solicitado; não se comunicava de forma espontânea, demonstrava resistência para participar dos diálogos com o grupo, o que nos indica que **José usava o boné e a mochila na direção do rosto para expressar a sua indisponibilidade para a interação/comunicação**.

Tais atitudes permaneceram durante vários encontros no AEE de Ciências e nas outras oficinas também. Neste momento inicial, José não demonstrava motivação para estar na instituição e para participar das oficinas pedagógicas e das programações da escola. Segundo a sua genitora: “[...] *Ele não queria mais voltar pra escola*”. (Mãe de José, momentos informais).

Assim, José permaneceu nos primeiros encontros, apesar dos esforços e das intervenções dos professores das diversas oficinas pedagógicas. (Conselho de Classe, 2016) Na oficina de Ciências e Matemática, por exemplo, começamos a investir mais esforços no diálogo com o grupo de estudantes e nos elogios às suas produções individuais e coletivas.

Aos poucos, José começou a interagir com a professora e os colegas: direcionando timidamente o olhar aos seus interlocutores e respondendo de forma monossilábica quando solicitado. Percebemos ainda que ao ser elogiado, José fixava o olhar em seu interlocutor. Tempos depois, reagia com um tímido sorriso ao *ser valorizado* através dos *elogios*, o que parece indicar emoções de **satisfação e alegria**.

Por meio desta observação no trabalho de campo, a referida professora continuou investindo cada vez mais nos elogios aos feitos de José e de seus colegas. Passados os primeiros meses, José começou a interagir com a professora da oficina de Ciências e os colegas, bem como desenvolvia as atividades individuais com concentração (Diários da professora, 2016, 2017).

Ao analisar essas informações, construímos a conjectura de que **José sentia-se valorizado e feliz ao ser elogiado**. Possivelmente, ao ser elogiado com constância, José pode ter gerado novos sentidos subjetivos na ação de aprender Ciências.

As mudanças subjetivas iniciais que aconteceram nos anos de 2016 e 2017 (ver detalhadamente a coluna “*Matrícula nas oficinas de Ciências e Matemática*” do quadro 1) permitem-nos inferir que José foi ganhando confiança no espaço escolar e na relação com alguns professores e colegas, gerando novos sentidos subjetivos para tal contexto social. Convém destacar os momentos em que José apresentou avanços significativos no processo de aprendizagem, configurando marcos de superação de algumas dificuldades apresentadas em 2015.

Sobre os avanços significativos no processo de aprender de José, podemos destacar alguns aspectos importantes na sua participação no projeto *Todos por um planeta melhor*, que ocorreu no período de 2018 a 2019 no AEE da oficina pedagógica de Ciências.

Em 2018, a professora da oficina de Ciências iniciou a sua pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado por meio de projetos temáticos, tendo como foco de estudo o problema do lixo numa perspectiva socioambiental, assunto emergente através do diálogo e da problematização do referido tema com os estudantes no AEE.

José apresentou avanços significativos durante a realização deste projeto, como: produção textual; socialização de ideias; apresentação de senso reflexivo e crítico sobre a realidade; mobilização de saberes técnicos e científicos; exercício da cidadania; tomada de decisão e autonomia no posicionamento político. (BARBOSA, 2020).

José teve muita notoriedade durante o desenvolvimento das sequências de atividades desta pesquisa, inclusive, destacou-se em vários momentos: discussões sobre o tema; produções de cartazes coletivos e elaboração de uma carta coletiva dirigida às autoridades. Esses avanços foram relatados, em reunião, não somente por sua mãe e professores, mas também por colegas, funcionários e responsáveis de outros estudantes (Diário da professora, 2018, 2019).

Conforme o modelo teórico proposto por Rossato (2011) consideramos que José alcançou tais resultados promissores no projeto e superou muitas das dificuldades escolares apresentadas, pois foi valorizado como sujeito; produziu sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem e conseguiu gerar mudanças em suas configurações subjetivas geradoras de danos.

No entanto, com o advento da pandemia de COVID-19, com o distanciamento das relações sociais com a professora e colegas, José gerou novos sentidos subjetivos, que não foram favoráveis à sua aprendizagem escolar. Fato que pode ter gerado o retrocesso observado no seu processo de superação das dificuldades escolares (ver quadro 1).

José retornou aos encontros do AEE presencial em março de 2022 e, inicialmente, estava apresentando os mesmos comportamentos de 2015, quando ingressou na instituição. Temos mantido um diálogo constante com a família, acompanhado e valorizado o estudante por meio do diálogo, da interação em grupo e de elogios. Depois de alguns meses, José tem apresentado melhoras nas dificuldades apresentadas.

Considerações finais

Nossos resultados estão de acordo com o modelo teórico proposto por Rossato e Mitjans Martínez (2011) para a superação das dificuldades de aprendizagem. Por um lado, temos indicadores para hipotetizar que as dificuldades de aprendizagem de José, além de sua condição neurológica, estão relacionadas com uma configuração subjetiva geradora de dano (a partir do

momento em que se perdeu em um passeio da escola), da negação de suas expressões como agente e/ou sujeito de sua vida e aprendizagem (na família que o infantiliza e reprime. Nas escolas que o consideram incapaz de aprender) e a produção de sentidos subjetivos desfavoráveis na situação de aprender (evitar a interação e a comunicação com os outros, recusar-se a participar, ler e escrever). Por outro lado, temos indicadores para hipotetizar que a superação de suas dificuldades estão relacionadas com a valorização de suas expressões (incentivos a sua participação, os elogios etc) e a emergência de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem (disposição para interagir, comunicar além de monossílabos e realizar as atividades propostas).

Entretanto, as mudanças observadas não se sustentaram no momento que ele deixou de se relacionar com a professora e os colegas e ficou isolado em casa, convivendo com a mãe, que o percebe como criança e o avô, que não respeita as suas opções/preferências e os seus sentimentos. As mudanças subjetivas alcançadas aparentemente não passam a fazer parte de seu desenvolvimento subjetivo. Conseguir que isso aconteça é o nosso desafio no decorrer da pesquisa.

Referências

BARBOSA, B. S. B. **Abordagem CTS no Atendimento Educacional Especializado:** práticas de ensino-aprendizagem em Ciências para educandos (as) com deficiência intelectual. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2020.

BATISTA, A. S.; TACCA, M.C.V.R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. São Paulo: Alínea, 2011. p. 139 – 152.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21 – 51.

MARTINS, L. A. R. A diferença/ deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão.** Rio Grande do Norte: Natal, v. 8, n. 1, 1999. p. 126 -141.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar:** avançando na contribuição da leitura cultural histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - DF, 2009.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. **Possibilidades de Aprendizagem:** Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alíneas, 2011. p. 71 – 107.

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