

DOI: 10.47456/krkr.v1i23.46065

A intervenção da psicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem

Psychopedagogy intervention in learning difficulties

Franklin Noel dos Santos

Raiane Capellini

Priscila Farias Moraes

Renan Elvis Crivellaro

Resumo: O estudo aborda a intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem, relevância da Psicanálise e Psicopedagogia no contexto educativo. Justifica-se pela necessidade de compreender e superar as dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Os objetivos incluem explorar a contribuição da Psicanálise para a prática psicopedagógica, entender o desenvolvimento da personalidade do aluno e o processo de construção da aprendizagem, além de identificar dificuldades de aprendizagem e propor estratégias para o sucesso escolar. A metodologia envolve revisão teórica de literatura e análise de casos práticos. O resultado indica que a abordagem psicopedagógica deve ser holística, considerando o desenvolvimento integral do aluno, e destacam a importância da relação professor-aluno e de uma escola acolhedora e alfabetização adequada para o sucesso escolar.

Palavras-chave: Psicopedagogia; dificuldades; educação; aprendizagem.

Abstract: The study addresses psychopedagogical intervention in learning difficulties, relevance of Psychoanalysis and Psychopedagogy in the educational context. It is justified by the need to understand and overcome the learning difficulties of children, adolescents and adults. The objectives include exploring the contribution of Psychoanalysis to psychopedagogical practice, understanding the development of the student's personality and the learning construction process, in addition to identifying learning difficulties and proposing strategies for academic success. The methodology involves theoretical literature review and analysis of practical cases. The result indicates that the psychopedagogical approach must be holistic, considering the student's integral development, and highlights the importance of the teacher-student relationship and a welcoming school and adequate literacy for academic success.

Keywords: Psychopedagogy; difficulties; education; learning.

Introdução

A Psicanálise vinculada à prática pedagógica é um dos veículos que podem potencializar o desenvolvimento pedagógico, assim como o desenvolvimento moral e intelectual de pessoas criativas, cooperativas, autônomas e solidárias. Utilizar os princípios dos conhecimentos que a psicanálise unida à educação oferece constitui-

se em uma das bases necessárias para o desenvolvimento e eficiência no processo educativo (Freud, 2006; Klein, 1981; Winnicott, 2019).

Através do conhecimento psicanalítico é que se podem garantir as interações humanas na escola, com o intuito de viabilizar a socialização e as condições favoráveis na formação do aluno. Atitudes positivas do educador levam o indivíduo não só a uma maior independência interna e autoconfiança, bem como contribui para desenvolver suas habilidades e conhecer as próprias características e os seus próprios limites (Dolto, 2008; Lacan, 1998).

Ademais, pesquisas revelam que os profissionais da área educacional sentem dificuldades, que são enfrentadas pela maioria das escolas, quando se trata de garantir aos alunos a igualdade de oportunidades no processo de aprender (Bion, 2003, p. 45).

Para que essa prática pedagógica seja satisfatória, faz-se necessário levar em consideração as experiências de vida de nossos alunos, seu “eu”, suas características psicológicas, socioculturais, que o transformam num ser individual, único, um ser qualitativamente diferente dos outros, tanto pela sua capacidade de assimilação, quanto pela apropriação das suas experiências acumuladas no decurso da história social, e ainda, na história de cada um (Wallon, 1975).

Todavia, a psicanálise quando atua de forma unida à prática psicopedagógica esclarece quanto à sucessão das fases da vida, especialmente quanto às características da infância e adolescência, se aprofundando em questões ao modo de ser de cada pessoa, como se organiza e como funciona o chamado psiquismo (Bettelheim, 2009).

No entanto, nesta pesquisa, um passo a mais foi dado em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A dificuldade em aprender refere-se às situações difíceis encontradas pela criança, adolescentes ou adultos na aprendizagem (Luria, 1984). Essas dificuldades de aprendizagem são consideradas “os sintomas”, e é pela intensidade com que se apresentam esses sintomas e comportamentos e pela duração que eles têm na vida escolar que se faz necessária a busca das possíveis causas dos sintomas apresentados (Rappaport, 1998).

Para os educadores comprometidos com uma mudança efetiva do atual contexto educacional, a construção do sucesso escolar significa mais que oferecer vagas em número suficiente nas escolas. O grande desafio é evitar a repetência e a evasão, contribuindo para as dificuldades diminuam, assegurando a aprendizagem do aluno (Freud, 2006).

A partir do mencionado, os objetivos do estudo são explorar a contribuição da Psicanálise para a prática psicopedagógica, compreender o desenvolvimento da personalidade do aluno e o processo de construção da aprendizagem, bem como identificar e analisar as dificuldades de aprendizagem e propor estratégias para o sucesso escolar.

Paradigmas Teóricos

De acordo com La Rosa (2003), o assunto da aprendizagem é categórico em qualquer vida humana e fundamental à sobrevivência dos grupos. Através da aprendizagem o indivíduo aprende a comer, a andar e a se comunicar, a ter sentimentos, a amar e a odiar; aprende a elaborar projetos, a respeitar a natureza, a zelar pela vida, além de aprender também a ser caçador, a destruir a natureza, envenenar os alimentos e a agredir os tímpanos com barulhos altíssimos.

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento. Segundo Ramos (2003) pode-se, também, conceituar aprendizagem quando esta provoca uma mudança no comportamento que permanece por longos períodos no decorrer da vida do indivíduo. Já Cordié (1997, p. 15) diz que aprender,

Expresso o grande segredo da vida: transformar toda ação passível de introjeção e reflexão, bem como toda oportunidade de crescimento e desenvolvimento, em ação construtiva. Cada momento de aprendizagem representa a possibilidade de apreender o sentido do conhecimento (Cordié, 1997, p. 15).

A aprendizagem pode se dar a partir de situações totalmente informais, ou pode ser o resultado de uma ação planejada e

intencional como o é a de sala de aula, ou a de uma relação pai-filho. Todas as aprendizagens são importantes, porém a sua relevância depende de seu conteúdo e do que significa para o aprendiz – quer dizer, o quanto ela modifica o indivíduo, e em que sentido ela o faz (La Rosa, 2003).

No entanto, há um certo consenso em torno das dificuldades de aprendizagem como expressão de alterações orgânicas, motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Estas desordens interferem na aquisição e utilização da leitura, escrita e do raciocínio matemático no desempenho escolar.

Segundo Piletti (1987), o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa uma série de conceitos, teorias e modelos explicativos, na tentativa de compreender o fracasso no processo de escolarização. Estudos atuais mostram que, na maioria dos casos, os alunos com dificuldades não apresentam uma deficiência que os incapacite de aprender.

Para Fernandez (1990), a dificuldade para aprender pode significar um sintoma (no sentido psicanalítico), uma mensagem que evoca conflitos não resolvidos manifestos nas condutas escolares. O sintoma afeta os níveis da inteligência e do desejo. Aprisiona o pensamento e a corporeidade, a imagem e a comunicação do sujeito com o outro. O sintoma é um sinal com significação simbólica (uma metáfora), que mostra e oculta um conflito. É uma luta entre os processos lógicos e inconscientes, para que as vivências reprimidas não retornem imobilizando a capacidade de lidar com as mesmas. Ela envolve denúncia e renúncia. É uma mensagem encapsulada daquele que se afasta da possibilidade de crescer, de lidar com o conhecimento. Representa a impossibilidade de saber, de mostrar, para não se apropriar, se tornar independente. A linguagem e a elaboração cognitiva ficam indisponíveis. Há dificuldade para pensar, para expressar sentimentos e ideias.

Contudo, a partir da necessidade de se entender e solucionar as dificuldades de aprendizagem que eram vistas como um mal, surge então, a psicopedagogia. Durante muito tempo, a criança que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem não era respeitada em seu processo de construção do conhecimento, sofrendo

preconceitos e, muitas vezes, sendo encaminhada para escolas especiais. Buscando modificar essa realidade, Bossa (2000), diz que,

a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com ‘distúrbios de aprendizagem’, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional (Bossa, 2000, p.18).

Ainda de acordo com o mesmo autor

a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia - e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática (Bossa, 2000, p.21).

Escott (2004), explica que pelo fato da psicopedagogia se referir à dificuldade de aprendizagem como um sintoma que surge a partir da atividade de relações entre o sujeito e o meio familiar e social em que vive, pode também ser explicada pela inadaptação da prática escolar às necessidades do aluno, ou seja, os chamados processos reativos.

A psicopedagogia é a área que observa a aprendizagem em suas diferentes relações e circunstâncias, ocupa-se do processo de aprender e de suas alternativas, da construção de estratégias para o não - aprender e, tem como o objeto a autoria de pensamento. A ação da psicopedagogia ocorre predominantemente, entre as áreas de Educação e Saúde, suas ações são preventivas e ou curativas (Portella e Hickel, 2008). Segundo Fernandez (1990, p. 117),

a [...] intervenção psicopedagógica não si dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem (Fernandez, 1990, p. 117).

Ao abordar sobre a importância do psicopedagogo na instituição escolar, Bossa (2000, p. 90) afirma que “através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico que o incorpora à sociedade”. Sendo a instituição escolar parte da sociedade e a aprendizagem partindo da

interação da criança na interação com o meio social, torna-se importante ressaltar a importância que o mundo sociocultural tem na aprendizagem da mesma.

Ainda segundo Escott (2004), não se pode perder as aquisições históricas de uma psicopedagogia que surge para contestar a fragmentação e tratar a aprendizagem de uma forma inteira, percebendo o indivíduo no aspecto afetivo, cognitivo, social, corporal e de tantas outras formas que se fazem necessárias. Quando se atende uma criança no campo clínico, existe o intercâmbio com a escola, ou seja, o lugar onde se apresenta o sintoma. O contexto maior estará sempre fazendo parte do dialogo psicopedagógico, não existindo o clínico sem o institucional e vice-versa. Portanto, por mais que não se enxergue a interação com o campo institucional, ele está presente.

Assim, em sua definição a psicopedagogia tem como área de trabalho a aprendizagem através do conhecimento, como ele é adquirido e como se dá seu desenvolvimento e suas distorções. Para que este trabalho se realize utiliza-se processos e estratégias, onde se considera as características individuais do aprendiz sendo, assim, uma condição da psicopedagogia melhorar as possibilidades de aprendizagem (Neves, 1991). De acordo com Fonseca (1994, p. 22),

a psicopedagogia é um caminho de conhecimento, na integração de outras ciências, direcionada as questões que envolvem a aprendizagem humana e, por tratar-se de uma ciência nova ainda se encontra em fase de estruturação, ela depende dos conhecimentos da Psicopedagogia, Pedagogia, a Neurologia, Psicolinguística, e outras. O psicopedagogo é o profissional com conhecimentos em várias áreas como a Psicologia e Pedagogia (suas estratégias), atuando na aprendizagem, dentro de uma linha preventiva e terapêutica, essa integração do conhecimento de várias áreas, são construídas pelo profissional através de estudo, sensibilidade e experiências (Fonseca, 1994, p.22).

Para Bossa (1994),

o trabalho psicopedagógico implica em compreender a situação de aprendizagem do sujeito, dentro do seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação que se

está estudando, o que significa que não há procedimentos pré-determinados (Bossa, 1994, p.19).

Desse modo, o psicopedagogo ao atuar na instituição tem como objetivo fortalecer a identidade dela, e também buscar o resgate das raízes dessa instituição, ao mesmo tempo essa intervenção procura sintonizar a instituição com a realidade que está sendo vivenciada no momento histórico atual, buscando adequar essa escola às reais demandas da sociedade. Segundo Gagné (1980),

[...] Nele, (o modelo preventivo ou educacional) presta-se especial atenção à vertente educacional do trabalho psicopedagógico, tendo como objetivo prevenir o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem em geral. É por isso que se considera imprescindível analisar todos os elementos da instituição escolar. Com base nesta perspectiva, as equipes assessoram o corpo docente em seus trabalhos de programação, em certos aspectos metodológicos e, em geral, sobre os diferentes elementos da ação educacional [...]. O enfoque adotado neste caso pressupõe a intervenção no contexto amplo do processo educacional e traduz-se em diversas tarefas [...] (Gagné, 1980, p. 465).

Assim, a intervenção a partir de um enfoque educacional define como seu objeto os processos de ensino e aprendizagem que a escola estabelece e implementa, assim como a instituição em seu conjunto, esta não é somente o lugar físico no qual se realiza tal intervenção, ela transforma-se justamente no seu objeto.

Neste sentido, os conhecimentos e as estratégias que consequentemente se requerem conduzem fundamentalmente ao conhecimento psicoeducacional como, teorias da instrução, explicações sobre os processos de ensino e aprendizagem, conhecimento sobre os fatores e as variáveis que neles intervêm, formação que permita identificar e atuar sobre as dificuldades de aprendizagem de relação e aquelas vinculadas às capacidades de equilíbrio pessoal (Gagné, 1980).

Entretanto, tendo como um dos objetivos, a intervenção, a psicopedagogia revela a necessidade imperiosa de se fazer a mediação entre a criança e seus objetivos face ao conhecimento ministrado. Diversos autores inserem como parâmetro de aprendizagem, o campo e a natureza da intervenção psicopedagógica.

Segundo Mauco (1987, p. 124), o enfoque pedagógico teve uma contribuição mais rica através da intervenção psicopedagógica. A compreensão do processo de aprendizagem da criança é abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, etc. A causa do processo de aprendizagem, bem como das dificuldades de aprendizagem, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo. Por outro lado, a psicopedagogia institucional preocupa-se com a instituição escolar e com a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Portanto, em algum momento, a aprendizagem pode não evoluir por si mesma, necessitando da intervenção que, no ambiente institucional, ocorre de forma espontânea e sem a intencionalidade de aprendizagem qualitativa e reflexiva. Pichon-Rivière (1988, p.22) diz que “a ação grupal, interação em suas diferentes formas, pode ser regulada a fim de torná-la eficaz, de potencializá-la em vista de seus objetivos.” Nesse sentido, a intenção é instrumentalizar a situação grupal para um processo de intervenção mais elaborado.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Usamos este instrumento para fazer levantamentos de referências teóricas publicadas em meios impressos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, e páginas de websites, entre outros. Conforme Fonseca (2002, p. 32), o ponto de partida de qualquer trabalho científico é uma pesquisa prévia em materiais bibliográficos, que ajuda o pesquisador a entender os detalhes do fenômeno em estudo. Há, naturalmente, estudos científicos que se baseiam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando referências teóricas publicadas com o objetivo de reunir informações ou conhecimentos prévios sobre o problema que se quer resolver.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O professor, do século XXI, deve funcionar como um facilitador no acesso a informações, deve ainda, funcionar como um bom amigo que auxilia o sujeito a conhecer o mundo e seus problemas, seus fatos, suas injustiças e suas solidariedades, de forma que o aluno possa caminhar com liberdade de expressão e, consequentemente, de ação (Vygotsky, 2019). Em contrapartida, o aluno deve respeitar o espaço escolar e valorizar o professor, sabendo aproveitar a magia do momento, o encantamento do aprender-ensinar-aprender (Vygotsky, 2019).

Portanto, o professor hoje é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. Porém, não se trata aqui daquele ensinar passivo, mas do ensinar ativo no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, é preciso ficar evidente que o professor agora é o formador e como tal precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era.

Segundo Rego (2014), nos mostra que os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Assim, deve ser a relação professor-aluno, o aluno precisa aprender a aprender e o professor precisa aprender a reaprender sempre.

O aprender a aprender é fundamental, uma vez que a habilidade obtida em processos de mero ensino e de mera aprendizagem caracteriza-se pela cópia, pela imitação. Não se fazem "mestres", apenas aprendizes, executores de planos e projetos alheios, "fazedores" fidedignos. Disso resulta o "treinado", aquele trabalhador capaz de perfazer a tarefa como cópia perfeita no esquema do reflexo condicionado (Demo, 1994).

Atualmente, muitas são as técnicas específicas de auxiliar o aprender a aprender, mas, antes de qualquer coisa é importante definir o que é aprender.

Para os comportamentalistas, aprender é modificar comportamentos. Numa outra perspectiva, aprender é resolver problemas, é apropriar-se de respostas. Pessoas que defendem essa concepção acreditam que a inteligência não é um dom nem um acúmulo de saberes. Ela se constrói no decorrer de um longo processo. A inteligência é, portanto, o resultado de uma construção progressiva, mas não estritamente cumulativa. Ela produz respostas em diferentes níveis. O educador dispõe de dois meios para desenvolver o aprender: transmitida seja assimilada por aquele a quem ela se destina. A descoberta pela experiência permite uma solução original pela própria pessoa que aprende. Nesta perspectiva, aprender é agir na direção de construir respostas para problemas, suplantar os conflitos cognitivos em um ambiente estimulador, tendo direito ao erro, descobrir fatores invariáveis e variáveis e se apropriar de raciocínios. Para aqueles que defendem uma aprendizagem significativa, o agir é um interagir consigo mesmo e com outras pessoas (Depresbiteris, 1999, p. 47).

Assim, atentos à definição de uma aprendizagem significativa, podemos começar a pensar sobre a diferença entre educação, ensino, instrução e treinamento, a partir dos meios multimídias. É inegável que estamos vivendo uma nova era, a era tecnológica na qual o mundo encontra-se plugado e globalizado de tal forma que o profissional de hoje não deve ser mais o melhor da "turma", ou do bairro, ou da sua cidade, nem mesmo do seu país, mas sim o melhor do mundo. Da mesma forma, a educação não pode, simplesmente, ignorar os avanços dessa nova era tecnológica, deve sim acompanhar as mudanças e aproveitar os benefícios que essa nova realidade traz para si.

Contudo, a educação se dá de várias formas e em vários lugares e contextos. Ao falarmos que fulano não tem educação, pois entrou em sala de aula – após o início da mesma - sem pedir licença à professora, estamos nos referindo à educação dos pais, à educação de casa, à educação informal.

Por outro lado, quando – ao procurar um emprego – exige-se do candidato o diploma de ensino médio, e este não o tem, diz-se que não tem a educação necessária, a educação formal. Não podemos esquecer que esses são apenas uns dos muitos exemplos que poderiam ter sido apresentados para distinguir educação formal da informal. Na verdade, dependendo do exemplo dado, elas poderiam mudar de

papel. Desse modo, nota-se que há várias teorias em torno do que seja educação. Segundo Durkheim (1978, p. 41),

A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. Essa definição é deveras tendenciosa e manipuladora, pois não leva em consideração os conhecimentos reais do educando, mas sim sua capacidade de adaptação à sociedade vigente, sem qualquer questionamento crítico (Durkheim, 1978, p. 41).

Segundo Durkheim (2014), a educação é uma atividade realizada pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens que ainda não estão preparadas para a vida em sociedade. O objetivo dessa ação é provocar e desenvolver nas crianças determinados estados físicos, intelectuais e morais que são exigidos pela sociedade como um todo e pelo ambiente específico ao qual a criança se destina. No entanto, essa definição é bastante tendenciosa e manipuladora, pois desconsidera os conhecimentos reais do educando, focando apenas em sua capacidade de adaptação à sociedade vigente, sem promover qualquer questionamento crítico (Durkheim, 2014, p. 41). Assim, a educação hodierna tem que atender igualmente aos interesses do indivíduo e da comunidade. Nerici (1993, p. 43), diz que,

Educação é o processo que visa a revelar e a desenvolver as potencialidades do indivíduo em contato com a realidade, a fim de levá-lo a atuar na mesma de maneira consciente (com conhecimento), eficiente (com tecnologia) e responsável (eticamente) a fim de serem atendidas as necessidades e aspirações da criatura humana, de natureza pessoal, social e transcendental (Nerici, 1993, p. 43).

Segundo a autora citada acima, o ensino é o processo que visa a modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como habilitar cada um a orientar a sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar a confiança em si, a esforçar-se, a desenvolver a criatividade, a entrosar-se com seus semelhantes,

a fim de poder participar na sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável.

Considerando essas questões, é possível afirmar que o professor tem um papel ativo no processo de aprendizagem do aluno. Planejar intervenções é competência do professor. Intervenções adequadas são aquelas que permitem ao aluno fazer muitas relações (Vygotsky, 2019, p. 67). Logo, para adotar uma forma de provocar a relação do aluno com a informação e com o conteúdo, de modo que ele possa transformá-lo em conhecimento, o professor precisa estar ciente de que a organização do ensino é delineada com base no conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno e em seus conhecimentos prévios, no contexto em que atua, nos objetivos pretendidos, na natureza do conteúdo e em suas concepções de educação, de homem, de sociedade, de como o aluno pensa e aprende (Freire, 1996, p. 34).

Outrossim, praticar uma determinada forma de ação educativa envolve sempre muitos desejos e movimentos. Neste início de século, atuar em educação é movimentar-se no sentido de desvelar, a todo instante, um mundo onde mudanças e transformações rápidas e constantes nos exigem novos posicionamentos diante da realidade (Moran, 2015, p. 89). Frequentemente, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem estar respondendo a um ambiente familiar ou a uma instituição educacional que não lhes dá muita opção. A escola, como comunidade de instância educacional, deve ter ambientes acolhedores, agradáveis e atrativos, que venham ao encontro das expectativas desses alunos (Perrenoud, 2000, p. 45). Pode-se dizer que há casos em que a problemática da aprendizagem transcende a questão escolar; ela está enraizada na própria história do sujeito, na sua dinâmica familiar (Tardif, 2014, p. 56).

Nesse meio, a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar (Papert, 2007, p. 32). Diante disso, para que esse aprendizado ocorra de forma prazerosa, o professor precisa ter uma linguagem acessível, de acordo com o

desenvolvimento intelectual do aluno, ser compreensivo para com o seu ritmo de aprendizagem e valorizar tudo aquilo que ele aprender (Dewey, 2010, p. 64). Atualmente, a função escolar já não é mais unicamente a de ensinar, mas sim, ensinar a aprender, escolher, organizar-se e ser capaz de concentrar-se, preparar o cidadão para a sociedade (Jenkins *et al.*, 2009, p. 123).

Com isso, muitos são os conteúdos que os alunos têm para aprender no decorrer de sua vida como estudante. A cada dia que passa, menos os alunos aprendem devido a esses conteúdos serem desinteressantes e abstratos à sua realidade (Moran, 2015, p. 47). Assim também, é importante ressaltar a importância da alfabetização, na medida em que o aluno necessita da leitura e da escrita para situar-se no mundo e compreendê-lo (Freire, 1996, p. 54). Ao iniciarmos a alfabetização, ajudamos a criança a marcar um ponto imaginário, através do qual ela dará início à sua reta, ao seu caminho (Freire, 1996, p. 58). Devemos contribuir para que essa reta não seja curta, porém, longa e rica em conhecimentos.

...as relações interfamiliares são observadas numa relação dialética com o conjunto das relações sociais: condicionam-nas e são por sua vez condicionadas pelas normas e pelos valores da sociedade, através de um equilíbrio dinâmico (Andolfi, 1981, p. 25).

Um indivíduo é portador, sempre, de uma herança biológica que, em certa medida, o caracteriza e diferencia dos demais. Mas ele é também, ao mesmo tempo, um portador e um representante de toda uma história familiar que transcende os limites da sua própria existência e até mesmo a da sua família nuclear (Tardif, 2014, p. 112).

Os pais, inúmeras vezes afrontados pelo não aprender de seus filhos, buscam alternativas variadas e optam por contratar serviços psicológicos, de reeducadores, de professores particulares, após terem seguido o caminho dos médicos, na tentativa de identificar a causa do fracasso escolar (Papert, 2007, p. 58).

No entanto, o que constatamos em escolas ao conversarmos com pais que possuem filhos que apresentam resultados negativos de aprendizagem, é que há um desconhecimento deste pai em relação ao filho. Estes adultos não percebem como seus pequenos aprendem,

como procedem no momento de estudo, como se organizam pessoalmente, quais os seus anseios, medos, angústias. A maioria não dialoga com seus filhos, apenas questiona a razão do baixo resultado. E a resposta sempre é “Por que não gosto de estudar!”, resposta que não explica a pergunta, principalmente porque é dada por quem talvez não comprehenda verdadeiramente a razão do fracasso escolar (Vygotsky, 2019, p. 78).

Logo, é com esse referencial que vai interagir com seus “parceiros educativos” no ambiente escolar, tais como o seu grupo de companheiros ou o subsistema da classe, os professores, os orientadores, o diretor etc. (Freire, 1996, p. 42).

Os ciclos comportamentais em cada família são governados por um sistema de crenças compostos de uma combinação de atitudes, suposições básicas, expectativas, preconceitos, convicções e crenças trazidas para a família nuclear por cada progenitor de sua família de origem. Estas crenças individuais se interligam para formar premissas diretrizes que governam a família. Mais uma vez não são as crenças ou suposições individuais de cada genitor que o terapeuta considera importantes e sim, como elas estão interligadas para formularem as regras operadoras da família (Papp, 1992, p. 27).

Assim como Papp (1992, p. 27) assinala no que se refere às famílias, o sistema de crenças também assume caráter decisivo quando se trata da escola. Esta, organiza-se e funciona em torno de funções que lhe são definidas pela cultura, bem como de suposições, crenças, expectativas etc que resultam da articulação dos diferentes membros e subsistemas que a compõem. Vista sob este ângulo, parece evidente a complexidade da questão.

Cada administrador, cada técnico em educação e cada professor, são portadores de um sistema de crenças próprio, resultante de suas experiências educacionais no nível familiar, escolar e social. No contexto escolar, cada sistema individual de crenças passa por uma série de negociações, de modo que muitas delas são compartilhadas entre a maioria. Porém, outras permanecem diferenciadas e não chegam a fazer parte de temas escolares. Ainda assim, entram no jogo das comunicações e definem as características e a direção das interações (Tardif, 2014, p. 78).

Na verdade, é bastante remota na ciência psicológica a percepção de que as aprendizagens das crianças se realizam a partir de uma relação estreita com a figura do professor e com o tipo de interação que se desenvolve entre ele e os seus alunos (Vygotsky, 2019, p. 89). O próprio Sigmund Freud, o criador da Psicanálise, em seu escrito de 1914 "Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar" já admitia essa importância ao afirmar (Freud, 2006, p. 34).

É difícil dizer o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi s nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (Obras Completas de Freud, 2006, Vol. XIII, p. 286).

Vê-se, portanto, que já os primórdios da Psicologia científica, surgira a tentativa de compreender todo o complexo internacional que marca as relações de aprendizagem; o conteúdo escolar, como já assinalava Freud, não parecia ser o aspecto mais importante.

Hoje, a Psicologia reúne maiores condições para ampliar um pouco mais o modo de enfocar questão tão complexa como a das relações de aprendizagem. Sem reduzir a importância dos conteúdos escolares formais, os que dizem respeito aos conceitos científicos, poderíamos, isto sim, concebê-los sempre perpassados e mediados pelas interações entre o aprendiz e seu mestre (Vygotsky, 2019, p. 97).

Desse modo, qualquer aprendizagem parece ser definida, em princípio, pela relação. E é aí que assume papel relevante o referente do professor; suas vivências familiares, suas crenças e valores, sua concepção de mundo e de homem, sua postura frente ao saber científico, etc. Tudo isso vai perpassar suas interações com a criança/adolescente e, de certa forma, interferir no processo de aprendizagem do aluno (Freire, 1996, p. 45). Assim, por exemplo, o valor que o professor vai atribuir a cada conteúdo; as suas expectativas em relação ao papel do aluno, que certamente estarão fundadas nas suas próprias vivências escolares remotas e naquilo que esperavam dele enquanto aluno/aprendiz; suas concepções quanto às

responsabilidades do professor no que se refere ao aprender ou não aprender do aluno; tudo isso e outros aspectos da personalidade do professor vão pontuar as interações com os seus discípulos. Todo o seu comportamento vai comunicar incessantemente a gama de crenças e valores que o caracterizam enquanto pessoa e profissional e, portanto, contribuir para a direção a ser traçada no interjogo das relações escolares (Tardif, 2014, p. 132).

Contudo, há que se ter presente também que os referenciais do professor/educador constituem um dos segmentos de um subsistema do sistema comunicacional. Outro deles é, sem dúvida, o subsistema do referente do aluno/educando, que implica, em si mesmo, todo um sistema de crenças, mitos, conhecimentos peculiares ao sistema sócio-familiar (Bronfenbrenner, 1996, p. 78). As perspectivas pelas quais tem sido analisado o comportamento de não-aprender tradicionalmente têm-no caracterizado como um comportamento específico do sujeito "portador de perturbações" e, portanto, isolado do seu contexto. A professora que registra a queixa de que "o seu aluno não aprende", assim como o psicólogo que investiga uma situação de não-aprendizagem focalizando essencialmente a estrutura psíquica da criança ou até mesmo a organização e o funcionamento familiar, constituem exemplos típicos de abordagens parciais ao problema (Papert, 2007, p. 63).

Em geral, tais posturas isentam a escola e as relações que ali se desenvolvem, de toda a problemática. Habitualmente, tomam o determinismo psíquico como pressuposto: a causa e o significado do não-aprender são externos e antecedem a relação pedagógica; e se externos e antecedentes, implica que devam ser tratados de modo periférico à escola e aos parceiros escolares.

Pain (1986, p. 28), tomando como fundamentos teóricos as vertentes da Psicanálise e da Psicologia Genética, avança sobremaneira na tentativa de compreensão do fenômeno não-aprender, quando propõe a análise multifatorial da questão, abrangendo fatores orgânicos, específicos, psicogênicos e ambientais do sujeito. Segundo tal abordagem, por exemplo, a presença de certos prejuízos de caráter orgânico ou mesmo um transtorno específico na

área perceptivo-motora não justificaria, por si só, todo um transtorno de aprendizagem, não fossem os fatores psicogênicos e/ou ambientais também favoráveis ao desenvolvimento de tal perturbação. A autora assim se expressa:

...uma criança com um antecedente de cianose no parto, leve imaturidade perceptivo-motora, certa rigidez nos traços, não cria por isto um problema de aprendizagem, desde que sua personalidade lhe permita assumir suas dificuldade, desde que os medos tenham se ajustado às deficiências para compensa-las, e desde que as exigências do ambiente não tenham colocado ênfase justamente no aspecto danificado (prestigiado a caligrafia, por exemplo). Mas se somarmos ao pequeno problema neurológico, uma mãe que não tolera o crescimento do filho e uma escola que não admite a dificuldade, cria-se um problema de coexistência que parcialmente poderiam ter sido compensadas (Pain, 1986, p. 28).

Portanto, já aqui, começa-se a vislumbrar a possibilidade de entender o sintoma como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento que merecia um nome positivo, mas que caracterizamos como dificuldade de aprendizagem.

Assim, ao analisarmos os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais, pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais, num enfoque multidimensional, poderemos, então, conceber a real causa do não aprender (Tardif, 2014, p. 89). Existem vários fatores que podem desencadear uma dificuldade no processo de aprender. Os fundamentais são:

Fatores orgânicos: saúde física, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada, etc;

Fatores psicológicos: inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição, etc;

Fatores ambientais: o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação;

É sabido que estes fatores podem tornar as crianças distantes, arredias, rebeldes, agressivas, causando, inclusive, dificuldade de aprendizagem. Além dessa preocupação em reconhecer, é preciso admitir que é possível fazer algo que possa ajudar o aluno. Existem

vários fatores que podem desencadear as dificuldades de aprendizagem, sendo que na maioria dos casos, uma se apresenta comprometida com as outras (Papert, 2007, p. 75).

Contudo, existem várias maneiras para se constatar uma dificuldade da criança em aprender, mas o ponto de partida é o próprio desempenho do aluno. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas ao funcionamento cognitivo, sendo mais frequente a ausência de esquemas para a realização de tarefas. “Ninguém aprende além do que sua estrutura cognitiva permitir” (Piaget, 2011, p. 150).

Entretanto, a escola tem seu lugar garantido no desenvolvimento da criança, podendo a relação professor-aluno oferecer oportunidades riquíssimas de crescimento, e os conflitos que possam surgir exercem um importante papel, não só no desenvolvimento infantil, como no processo de aprendizagem como um todo. É fundamental criar um vínculo positivo nesta relação, sendo que o professor deve estabelecer limites e normas que sejam válidas para todo o grupo (Freire, 1996, p. 49).

Por certo, não podemos ignorar que o papel do professor, entre outros, é o de observador. Observando a criança, o professor passa a conhecê-la. Conhecendo-a, pode melhor comprehendê-la e ajudá-la a superar suas dificuldades (Tardif, 2014, p. 93).

Porém, não cabe ao professor fazer diagnósticos. O professor que se antecipa em tachar uma criança de preguiçosa, desinteressada, apenas através da observação, comete quase sempre grande injustiça, pois sabemos que muitas vezes sintomas como esses, aliados a outros, podem significar que a criança esteja precisando da ajuda de um profissional especializado. Obviamente, nem tudo é patológico, e o próprio professor, através de suas atitudes, pode tranquilizar a criança, eliminando ou contornando-lhe essa ansiedade (Vygotsky, 2019, p. 108).

Considerações finais

A escola desempenha três funções principais. A primeira é a de selecionar e transmitir conhecimentos. A segunda função é a de

estimular atitudes consideradas úteis para a aprendizagem. A terceira é a de preparar o indivíduo para o convívio social. O sucesso da escola, dos métodos e dos educadores depende diretamente de sua integração na estrutura geral da sociedade, em que funciona simultaneamente como órgão de socialização e mecanismo de controle social.

Além disso, a escola é uma instituição que tem por finalidade ministrar educação de maneira regular, sistemática e intencional, em contraste com outras instituições, como a família e a igreja, que educam de forma assistemática e incidental. A existência de uma escola está vinculada basicamente às atividades associadas das pessoas que a integram, ou seja, professores e alunos.

Qualquer que seja sua forma, bem como sua função específica dentro do grupo social, no que se refere à educação, ela sofre pressões para ajustar-se às exigências e à estrutura da sociedade. Esta elabora a concepção de vida que a educação escolar, um dos principais mecanismos de socialização, deve pôr em prática, como forma de perpetuar a cultura, desenvolver a personalidade individual e estimular a sociabilidade.

Assim, os indivíduos são seres humanos dotados de inteligência e vontade, onde os desejos e preferências se traduzem em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição.

Sob essa ótica, as interações professor-aluno constituem um momento privilegiado de concretização do pensamento pedagógico do professor e da transmissão, intencional ou não, de suas crenças sobre o aluno e o processo educacional. As atribuições de causalidade enquanto crenças pessoais acerca das causas de um determinado evento podem afetar as características das interações professor-aluno e, por essa via, o desempenho escolar dos alunos.

Outrossim, no contexto escolar, essas relações podem ser examinadas quando se busca entender a motivação e o desempenho de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, entender a escola enquanto produtora desta realidade injusta que não é questionada pelos sujeitos que a compõe se torna essencial. Sendo assim, para construir uma proposta de educação que

não seja um produto de dominação, é preciso levar inicialmente os educadores a compreender a realidade social e seus mecanismos condicionantes. É através da análise reflexiva do real que os sujeitos envolvidos numa cumplicidade questionadora poderão participar como elaboradores de um projeto de educação conscientizante que leve a uma inserção crítica na realidade social, a fim de transformá-la.

Por fim, o psicopedagogo, em conjunto com o educador, cria um ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem aconteça da melhor forma, onde há uma interação constante.

Referências

- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência:** o dilema da educação. São Paulo: Loyola, p. 62-63, 1999.
- ANDOLFI, M; Colaboradores. **Por Trás da Máscara Familiar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação:** Rumo a sociedade aprendente. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.
- BION, W. R. **Aprender com a experiência.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano:** Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 78. 1996.
- CARTER; G. B. M. **As mudanças no ciclo de vida Familiar,** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.
- COLL, C. P. ; J. MACHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M, A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo. Cortez, p. 264, 2016.
- DANTAS, H. P. **A Infância da Razão:** uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo, 1990.
- DEPRESBITERIS, L. **Concepções Atuais de Educação Profissional.** 2. ed. Série SENAI . Formação de Formadores, 1999.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

- DOLLE, J.M. **Estudos sobre a figuratividade do funcionamento cognitivo das crianças que não aprendem.** IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget, Teoria e Prática. In: **Anais** [...] pp. 227-237, 1996.
- DOLTO, F. **Quando os filhos têm medo.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Vozes; 5^a edição, 2014.
- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: ARTMED, 1991.
- FONSECA, V. **Aprender a Aprender - A Educabilidade Cognitiva.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, Apostila, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREUD, S. **Obras Completas.** Rio de Janeiro, Imago, Vol. XIII, 2006.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.
- GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente - a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JENKINS, H. *et al.* **Confronting the Challenges of Participatory Culture:** Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, p. 123. 2009.
- KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1981.
- LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens; a psico pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicología.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1984.
- MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na Escola - buscando condições para a Aprendizagem Significativa.** São Paulo: Loyola, 1994.

- MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos:** Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas: Papirus. 2015.
- NÉRICI, I. G. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Ibrasa, 2005.
- OLIVEIRA, M.K.; LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças:** Repensando a Escola na Era da Computação. Porto Alegre: Artes Médicas. 2007.
- PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. São Paulo, Cortez, cap. 2, p. 15 – 31, 2011.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed. 2000.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense. (Ed. Original: 1964), 2011.
- POLITY, E. **Ensinar a Ensinar.** Ed. Lemos, São Paulo, 1987.
- POPOVIC, A. M. **Alfabetização:** disfunções psiconeurológicas. 3^a ed. São Paulo. Ática, 1975.
- RAPPAPORT, C. **Psicanálise e educação:** novos caminhos. São Paulo: Escuta, 1998.
- REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórica – cultural da educação.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RIVIÉRE, P. **Teoria do Vínculo,** São Paulo, 7^a. Ed. Martins Fontes, 2007.
- SCOZ, B. J. L., Edith, *et al.* (orgs.). **Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SILVER, L. **Dificuldades de Aprendizagem,** ADHD, EEUU, Ciba-Geigy Corporation, 1994.
- STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva.** 5^a. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes. 2014.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** São Paulo: Cortez Editora, 1975.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica – Uma Visão Diagnóstica.** 14^a Ed. Porto Alegre, Lamparina, 2020.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

Sobre os Autores

Franklin Noel dos Santos

franklin.santos@ufes.br

Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Licenciatura Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestrado em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Ciências (Biociências Nucleares) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Raiane Capellini

raianelink@hotmail.com

Mestra em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atualmente é docente na Educação Infantil na rede municipal de Linhares-ES. Graduada em Pedagogia.

Priscila Farias Moraes

priscilaosmar@yahoo.com.br

Mestra em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Graduada em Direito e Letras. Atualmente é Diretora Escolar na rede estadual na cidade de São Mateus-ES.

Renan Elvis Crivellaro

renancrivellaro@hotmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Graduado em Pedagogia e Filosofia. Atualmente é docente em Filosofia na rede estadual na cidade de São Mateus-ES.