

# Inclusão e Educação

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini  
(Organizadoras)



**Atena**  
Editora

Ano 2019

**Danielle H. A. Machado**  
**Janaína Cazini**  
(Organizadoras)

# **Inclusão e Educação**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-029-2

DOI 10.22533/at.ed.292191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Educação inclusiva. 4. Tecnologia – Educação. I. Machado,  
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seus 25 capítulos do volume I, apresenta os novos conhecimentos científicos e tecnológicos para a área da saúde especial das modalidades da saúde intelectual e mental, num viés da genética e a visão da psicopedagogia sobre a educação especial, a transição das Políticas Públicas para a educação especial e as transformações sob análises a partir da realidade local.

A Educação por Inclusão engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas tecnológicas nas áreas do Ensino, Novas Tecnologias Específicas, Psicopedagogia, Psicanálise, Educação, Políticas Públicas Brasileiras das Institucionais e Regionais que visam o aumento benéfico e produtivo na qualidade do ensino e desenvolvimento do aluno especial. Além disso, a crescente demanda por conceitos e saberes que possibilitam um estudo de melhoria no processo de participação e aprendizagem à educação inclusiva aliada a necessidade de recursos específicos.

A junção de pesquisas e a modernização da tecnologia compõem um contexto de educação inclusiva nas diversas modalidades da inclusão.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume I é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que possuem deficiência e dificuldade psicológica de aprendizagem na perspectiva das Institucionais Regionais do Brasil, mais precisamente, as participações das Políticas Públicas Brasileiras Educacionais. Trazendo artigos que abordam experiências do ensino e aprendizagem no âmbito escolar, desde as séries iniciais até prática de ensino em psicologia com idosos. Assim, aos componentes da esfera educacional que obtiveram sucessos apesar dos desafios encontrados; a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente especial.

Ademais, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores às práticas educacionais, às contribuições da genética e da psicanálise a quem ensina, aos alunos especiais na transação da escola regular sob um olhar da psicopedagogia e aos educadores que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | <b>1</b>  |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA META 4   |           |
| <i>Maria do Carmo de Sousa Severo</i>  |           |
| <i>Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira</i>   |           |
| <i>Joiran Medeiros da Silva</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915011</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | <b>10</b> |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA ANDRAGOGIA   |           |
| <i>Mônica Campos Santos Mendes</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915012</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | <b>16</b> |
| EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXPANSÃO E CONTRADIÇÕES (2003 – 2014)  |           |
| <i>Cleiton Leite Barbosa</i>   |           |
| <i>Afrânio Vieira Ferreira</i>   |           |
| <i>Sandy Andreza de Araujo Lavor</i>   |           |
| <i>Jeanne D'arc de Oliveira Passos</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915013</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | <b>26</b> |
| “PRECISAMOS SER COMO CAMALEÕES?”: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM PSICOLOGIA COM IDOSOS  |           |
| <i>Edivan Gonçalves da Silva Júnior</i>  |           |
| <i>Maria do Carmo Eulálio</i>  |           |
| <i>Almira Lins de Medeiros</i>   |           |
| <i>Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915014</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>42</b> |
| A APRENDIZAGEM EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E DA PSICANÁLISE A QUEM ENSINA  |           |
| <i>Juliana dos Santos Rocha</i>  |           |
| <i>Virgínia Dornelles Baum</i>   |           |
| <i>Marlene Rozek</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915015</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....  | <b>57</b> |
| A PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA O FORTALECIMENTO DA RESSOCIALIZAÇÃO DE ASSISTIDOS DA CENTRAL DE ALTERNATIVAS PENAIAS DO CEARÁ – RELATO DE EXPERIÊNCIA |           |
| <i>Dafna Maria da Silva Ricardo</i>  |           |
| <i>Débora Rocha Carvalho</i>   |           |
| <i>Aline Maria Barbosa Domício Sousa</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.2921915016</b>   |           |

**CAPÍTULO 7 ..... 66**

APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO EM FOCO: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

*Virginia Dornelles Baum*  
*Juliana dos Santos Rocha*  
*Marlene Rozek*

**DOI 10.22533/at.ed.2921915017**

**CAPÍTULO 8 ..... 81**

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS, VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO

*Ana Cristina de Carvalho*  
*Edicléa Mascarenhas Fernandes*

**DOI 10.22533/at.ed.2921915018**

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

*Iris Mara Guardatti Souza*  
*Regina Cohen*  
*Patrícia Lameirão Campos Carreira*  
*Angélica Fonseca da Silva Dias*  
*Rita de Cássia Oliveira Gomes*  
*Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior*  
*Mônica Pereira dos Santos*  
*Jean-Christophe Houzel*

**DOI 10.22533/at.ed.2921915019**

**CAPÍTULO 10 ..... 97**

DESAFIOS FORMATIVOS VIVENCIADOS E SUPERADOS PELOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE AGRESTINA - PE PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*Cicera Mirelle Florêncio da Silva*  
*Maria Aline de Macedo Silva Mendes*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150110**

**CAPÍTULO 11 ..... 107**

ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE CALDAS NOVAS NOS ÚLTIMOS 13 ANOS

*Jullyana Pimenta Borges Gonçalves*  
*Rosângela Lopes Borges*  
*Marcos Fernandes Sobrinho*  
*Cinthia Maria Felício*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150111**

**CAPÍTULO 12 ..... 120**

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE DE CRATO-CE: O USO EM CONTEXTO RELIGIOSO

*Luiza Valdevino Lima*  
*Francisco Edmar Cialdine Arruda*  
*Martha Milene Fontenelle Carvalho*  
*Ana Patricia Silveira*  
*Daniela Valdevino Lima*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150112**

**CAPÍTULO 13..... 131**

O PAPEL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP) COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

*Joselito Elias de Araújo*  
*José Vinícius do Nascimento Silva*  
*Pedro Eduardo Duarte Pereira*  
*Flávia Aparecida Bezerra da Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150113**

**CAPÍTULO 14..... 141**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA PERNAMBUCANA

*Lúcia de Fátima Farias da Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150114**

**CAPÍTULO 15..... 150**

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA

*Julimar Santiago Rocha*  
*Maria da Conceição Alves Ferreira*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150115**

**CAPÍTULO 16..... 163**

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Débora Rocha Carvalho*  
*Deldy Moura Pimentel*  
*Terezinha Teixeira Joca*  
*Marilene Calderaro Munguba*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150116**

**CAPÍTULO 17..... 172**

NAS TESSITURAS DA LEI 10.639/03: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL

*Aparecida Barbosa da Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150117**

**CAPÍTULO 18..... 181**

O DIREITO A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA A PARTIR DO CONTEXTO DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

*Daniel de Souza Andrade*  
*Andréia Alves de Oliveira*  
*Edneide Nóbrega do Rêgo*  
*Elânia Daniele Silva Araújo*  
*Janaina Dantas dos Santos*  
*Lidyane Gomes Mendonça da Silva*  
*Maria José Elaine Costa Silva Pereira*  
*Marlene Eneas da Silva Falcão*  
*Sônia Maria de Lira*  
*Verônica Remígio da Silva e Lima*

**DOI 10.22533/at.ed.29219150118**

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 19</b> .....   | <b>191</b> |
| O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ROTINA DO PROGRAMA FACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA                    |            |
| <i>Maikson Damasceno Machado</i>   |            |
| <i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>   |            |
| <i>Eliata Silva</i>  |            |
| <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150119</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 20</b> .....   | <b>202</b> |
| UMA REFLEXÃO SOBRE A POLITICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL  |            |
| <i>Marília Piazzzi Seno</i>  |            |
| <i>Simone Aparecida Capellini</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150120</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 21</b> .....   | <b>213</b> |
| AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO  |            |
| <i>Scheilla Conceição Rocha</i>  |            |
| <i>Cândida Luisa Pinto Cruz</i>  |            |
| <i>Rita de Cácia Santos Souza</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150121</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 22</b> .....   | <b>224</b> |
| UMA HISTÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DE UM ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA  |            |
| <i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>   |            |
| <i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>   |            |
| <i>Leandra da Silva Santos</i>   |            |
| <i>Kelli Faustino do Nascimento</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150122</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 23</b> .....   | <b>234</b> |
| CIDADANIA E DIREITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMANDO CIDADÃOS, TRANSFORMANDO REALIDADES ATRAVÉS DO ESTUDO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS |            |
| <i>João Maria Cardoso e Andrade</i>  |            |
| <i>Joana Paula Costa Cardoso e Andrade</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150123</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 24</b> .....   | <b>244</b> |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS NO COTIDIANO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS   |            |
| <i>Clemilda dos Santos Sousa</i>   |            |
| <i>Fernanda Nunes de Araújo</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150124</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 25</b> .....   | <b>255</b> |
| TRILHANDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: A CRECHE COMO PRIMEIRO ESPAÇO   |            |
| <i>Sára Maria Pinheiro Peixoto</i>   |            |
| <i>Edileide Ribeiro Pimentel</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.29219150125</b>  |            |
| <b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....  | <b>269</b> |

# CAPÍTULO 5

## A APRENDIZAGEM EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E DA PSICANÁLISE A QUEM ENSINA

### **Juliana dos Santos Rocha**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

### **Virgínia Dornelles Baum**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

### **Marlene Rozek**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem e para tanto o professor precisa compreender a complexidade desse processo. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender. É pensando nesse aspecto que o presente texto busca pensar nos diferentes processos de aprendizagem utilizando duas importantes bases teóricas da psicopedagogia: a Epistemologia Genética e

a Psicanálise. A partir desses dois referenciais basilares da área, busca-se refletir acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de contribuir para formação de educadores para que crianças, adolescentes e adultos possam estar de fato incluídos nos ambientes educativos os quais frequentam; para que participem ativamente dos processos e aprendam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Aprendizagem; Psicanálise; Epistemologia Genética.

**ABSTRACT:** Understanding how the learning processes make, the aspects that influence these processes and the different paths that the person can take to learn is fundamental for the educator to play his role in the best possible way. The inclusion of the child in educational spaces necessarily has to pass through learning and the teacher needs understand the complexity of this process. It is not enough to occupy the same place. It isn't enough to be able to interact with the peers neither. It is necessary to learn. Thinking in this aspect that the present text seeks to think about the different learning processes using two important theoretical bases of psychopedagogy: Genetic Epistemology and Psychoanalysis. Based on these two basic references of these area, it is sought to reflect about the learning processes, with the intention of contributing to the formation of children, adolescents and adults's educators, so they can

to be in fact included in the educational that attend; for they are be able to participate in the processes and learn.

**KEYWORDS:** Education; Learning; Psychoanalysis; Genetic Epistemology.

## 1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo que se dá de formas variadas. Variam os sujeitos, os contextos, os objetos de conhecimento, os desencadeadores, as formas. É um processo vincular complexo, que articula inteligência, afetividade e as experiências de cada sujeito. Sendo assim, há uma série de fatores que se encontram imbricados com os processos de aprendizagem: as histórias de vida, o contexto em que o sujeito está inserido – família e sociedade, questões orgânicas, constituição psíquica, entre outras.

Para Paín (1992), o processo de aprendizagem engendra “um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia” (p. 15). Refere assim, como essenciais para compreensão dos processos de aprendizagem o materialismo histórico, a Epistemologia Genética e a psicanálise, pois “instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente” (PAÍN, 1992, p.15).

Nesse sentido, infere-se que compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender. É pensando nesse aspecto que o presente texto busca pensar nos diferentes processos de aprendizagem utilizando duas importantes bases teóricas da psicopedagogia: a Epistemologia Genética e a Psicanálise. A partir desses dois referenciais basilares da área, busca-se refletir acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de contribuir para formação de educadores para que crianças, adolescentes e adultos possam estar de fato incluídos nos ambientes educativos dos quais participam.

Desta forma, o texto está organizado em três subcapítulos: o primeiro busca pensar no desenvolvimento humano na perspectiva da Epistemologia Genética e suas contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem. O segundo subcapítulo, por sua vez, traz as contribuições da psicanálise evidenciando os impactos da constituição psíquica nos processos de aprendizagem. O último, busca refletir acerca da conformação do sistema educacional brasileiro que, muitas vezes, não considera as diferenças e complexidade dos processos de aprendizagem, o que é essencial para que a Educação Inclusiva seja efetiva.

## 2 | OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A Epistemologia Genética, postulada por Jean Piaget (1896-1980), entende que o sujeito tem um aparato orgânico que lhe possibilita construir conhecimento de acordo com a ação sobre o objeto, sobre o mundo. Sendo assim, é possível entender que “a inteligência como o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1978, p. 336). Logo, não se trata de uma perspectiva maturacionista do desenvolvimento, em que o sujeito evolui por si só. Será a partir da ação sobre o mundo que o sujeito irá conhecê-lo e perceber-se, inscrever-se, como parte dele. Nesse sentido, quem aprende tem papel ativo nesse processo.

Piaget propõe uma forma de compreender o modo como o sujeito conhece, ou o próprio conceito de inteligência, em oposição às epistemologias correntes na época (primeira metade do século XX) – a empirista e a apriorista (BECKER, 1999). De acordo com Becker (2012), as teorias empiristas concebem que o sujeito nasce e nada traz consigo, em termos de conhecimento. Assim, é dever do outro, da escola, inculcar-lhe o conhecimento. Como exemplo, o professor considera seu aluno, nessa perspectiva, como *tabula rasa*, e não somente quando nasce, mas diante de cada novo conhecimento; então, é o professor que tem de ensinar-lhe tudo. Nesse caso, o modelo epistemológico seria empirista, e o modelo pedagógico, diretivo. Por outro lado, o apriorismo, considera que o conhecimento está dado geneticamente; bastam alguns poucos estímulos para que essas habilidades inatas venham à tona. Assim, o sujeito tem predisposição para aprender matemática, e não português; música, e não matemática; está predisposto a ser mais teórico e menos prático, e assim por diante. Resta ao professor ser um auxiliar do aluno; ser um facilitador e ajudá-lo a trazer à consciência aquilo que ele já sabe. Nesse caso, o modelo epistemológico seria apriorista, e o pedagógico, não diretivo.

Em contrapartida, na perspectiva de Piaget, a Epistemologia Genética, a aprendizagem é entendida como uma construção do sujeito, a partir da interação desse com as experiências que lhe são possibilitadas, de exploração, de vivências e de estímulos. Assim, o professor conceberia o aluno como “de posse de uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2012, p. 22), como, por exemplo, a aprendizagem da língua materna. O modelo pedagógico relacional, baseado na epistemologia construtivista, tende a superar a disciplina policlesca e ultrapassar o dogmatismo do conteúdo (ibidem).

Ademais, no processo conhecer e apropriar-se do mundo, o sujeito assimila e acomoda informações, ou seja, transforma a informação, tornando-a dele e transforma-se em função dessa nova informação. Num processo de equilíbrio contínuo entre assimilação e equilíbrio o sujeito se adapta constantemente, tornando-se apto

para novas construções, desenvolvendo estruturas de pensamento cada vez mais complexas, sempre tendo como base as estruturas anteriores (FERNÁNDEZ, 1991).

Conforme Oliveira (2005), as primeiras adaptações do sujeito acontecem a partir dos esquemas motores. Piaget (1990) descreve tal processo referindo que, no princípio, há um esquema *organogenético*, ou seja, originário no organismo proveniente do instinto, em que só há a ação propriamente dita: a *ação sensoriomotora*, anterior ao desenvolvimento da linguagem ou das formas representativas do mundo. As ações sensoriomotoras irão formar a base para o desenvolvimento das fases *psicogenéticas* posteriores – em que a lógica passa a operar por meio da ação, primeiro material (na qual a ação e o pensamento ocorrem simultaneamente, imperando a percepção); depois, interiorizada, nos pensamentos mais complexos, como a tomada de consciência e as antecipações das intenções da ação, formando o pensamento conceitualizado. Nesse último caso as ações tornam-se operações. Fernández (1991) esclarece tal situação, referindo que:

os dois primeiros anos, a criança pensa agindo. Logo, paulatinamente, a ação e a fala são interiorizadas; então as imagens representando os objetos e suas relações permitem o exercício das operações, sem necessidade de recorrer à ação prática. (p. 73)

Segundo Paín (1996), essa estrutura é “genética, dialética e material” (p.36): genética, no sentido de gênese, de evolução, que se “transforma com o tempo” (ibidem). Dialética e material, pois, uma estrutura comporta novos conhecimentos, até que não possa acumulá-los, sendo necessária uma nova estrutura que dê conta dessa nova e mais complexa organização de esquemas. As estruturas da inteligência vão sendo, assim, cada vez mais, regidas por leis objetivas; partem do individual, das construções próprias do sujeito, para uma lógica generalista, classificatória, de ordenação e transferências.

Entretanto, cabe ressaltar que transferências e generalizações, de acordo com a teoria de Piaget, não se referem a simples extensões de semelhanças entre objetos; não são generalizações ou transferências apenas impostas aos sujeitos pelo próprio objeto. Mas, a partir da assimilação, o sujeito também transforma características desse objeto; “o sujeito acrescenta sempre certas ligações ou certas modalidades aos dados objetivos, de maneira, precisamente, a estabelecer, depois a compreender sua objetividade” (PIAGET & GRÉCO, 1974, p. 48). Um bebê, por exemplo, na ausência do peito, suga o bico e, na ausência do bico, poderá chupar os próprios dedos. Utiliza o esquema motor de sugar, tal como é, sugando aquilo que não tem tal finalidade. Posteriormente, após explorar muitos outros objetos, sugá-los, e pegá-los, modifica suas estruturas anteriores, que agora comportam que nem todo objeto serve para sugar.

A inteligência se estrutura em cada sujeito de uma forma, que dependerá da sua

ação sobre o mundo, das construções que cada um fará ao longo de sua trajetória, das interações sociais, das histórias de vida. Na busca de compreender como os sujeitos construíam conhecimento, Piaget percebe que os erros cometidos nas testagens aplicadas eram recorrentes e sistemáticos e que eram similares de acordo com a idade dos sujeitos (DELVAL, 2002). Pesquisando e estudando esses aspectos, ele postula os estágios do desenvolvimento da inteligência, caracterizados como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio corresponde a uma forma de organização mental.

No período sensório-motor, o bebê ainda não comporta objetos permanentes e, “numa estrutura de realidade que não comporta sujeitos nem objetos, é óbvio que o único vínculo possível entre o que virá mais tarde a ser um sujeito e objetos é construído pelas ações” (PIAGET, 1990, p. 9). Ou seja, a inteligência da criança nessa fase, que dura aproximadamente os primeiros dois anos de vida, é essencialmente prática. Inicialmente, trata-se de uma ação bastante primitiva, em que o sujeito não se diferencia do objeto, numa centração radicalmente inconsciente, na qual a exploração acontece pela utilização de esquemas motores da criança, tais como sugar, puxar. Aos poucos, a criança vai conhecendo o mundo, percebendo os sujeitos que nele estão inseridos.

Um salto qualitativo da inteligência da criança, nesse estágio acontece, segundo Piaget, por volta dos nove meses de idade, quando ela, então, constrói a noção de objeto permanente, ou seja, o objeto não precisa estar no seu campo de visão para que ele exista. Seria uma estrutura inicial, ou um indício da estrutura de representação na criança, que vai se efetivar somente mais tarde, a partir, aproximadamente, do décimo oitavo mês. Num período mais avançado do estágio, o sujeito já faz coordenações com diferenciações, ou seja, há uma diferenciação estável entre o sujeito e os objetos e, muitas vezes, entre os próprios objetos. Mas tais coordenações ainda estão situadas no plano da ação efetiva e atual, o que quer dizer que não há ainda um sistema conceitualizado (PIAGET, 1990).

No período pré-operatório, que se inicia em torno dos dois anos, a inteligência do sujeito se estrutura de forma diferente. A partir da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental as ações deixam de ser apenas coordenações motoras; tornam-se mais complexas e passam a ser interiorizadas e mais precisamente conceitualizadas, podendo, agora, evocar pessoas e objetos sem estar na sua presença, ou mesmo, fazer representações mentais da ação praticada. Entretanto, ainda enfrenta dificuldades no que se refere à interiorização da ação, pois, a criança, apesar da ação interiorizada, ainda necessitará percorrer um longo caminho até que consiga figurar livremente com as representações. Segundo Piaget (1990), essa dificuldade acontece, porque, apesar de já haver uma diferenciação entre o sujeito e o objeto, nenhum dos dois é pensado “como revestidos de quaisquer outras características a não ser as do momento presente” (p. 17). No que se refere à ação conceitualizada, o autor destaca que

graças ao pensamento, ela situa-se num contexto espaço-temporal muito maior, o que lhe confere um status novo como instrumento de intercâmbio entre o sujeito e os objetos; com efeito, à medida que as representações progredem, aumentam as distâncias entre elas e seu objeto, no tempo e no espaço, vale dizer, a série de ações materiais sucessivas, mas cada uma delas momentânea, é completada por conjuntos representativos suscetíveis de evocar num todo quase simultâneo ações ou eventos passados, futuros ou presentes, e, especialmente, tanto distantes quanto próximos. (PIAGET, 1990, p. 18).

O sujeito torna-se ligeiramente capaz de realizar inferências elementares de classificação e correspondências e se iniciam, também, as explicações causais, a partir dos conhecidos e recorrentes “por quês”. Trata-se, então, de um conjunto de novas possibilidades de organização de esquemas que não se referem somente à aquisição da linguagem; estão relacionadas, em geral, à função semiótica, decorrente do progresso da imitação. A centração na fase sensório-motora refere-se ao próprio corpo; já, nesse estágio, refere-se ao ponto de vista da criança, à percepção ou à representação. Em suma, as estruturas cognitivas da criança pré-operatória são semilógicas; há ação interiorizada, mas ainda não reversível. Cabe ressaltar, então, que

a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca; pelo contrário, realiza-se sob forma de uma diferenciação lenta e laboriosa, ligada às transformações da assimilação. (PIAGET, 1990, p. 19)

O período operatório concreto que se dá, aproximadamente, entre sete e onze anos, é fortemente marcado pela evolução da possibilidade de coordenação entre as operações mentais, ou seja, “suas ligações internas tornam-se necessárias e não consistem mais em relações construídas sucessivamente sem conexão com as precedentes” (PIAGET, 1990, p. 31), o que lhe possibilita, por exemplo, perceber e comparar o todo e as partes. O sujeito, aos poucos, desprende-se do seu próprio ponto de vista, da pura percepção, o que lhe permite acompanhar transformações e conservar as características do objeto. A reversibilidade também é um ganho importante para o pensamento e resultado das progressivas coordenações entre as operações, pois permite que o sujeito realize operações mentais e as desfça, voltando ao ponto de partida, o que necessita uma série de estruturas, as quais o sujeito ainda não havia construído no estágio anterior. Logo, nesse estágio, há ação interiorizada reversível.

Pode-se considerar, então, que, nesse estágio, a criança já deve ser capaz de organizar o seu pensamento por meio da lógica. Entretanto, ela utiliza a lógica operatória, porém ainda tem a necessidade de, para isso, utilizar materiais que possa manipular ou relacionar com situações que ela possa vivenciar ou já tenha vivenciado. Logo, o grau de abstração, nesse estágio, ainda é limitado. E, é por isso que os problemas matemáticos utilizados com as crianças dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, por exemplo, normalmente utilizam situações reais ligadas às vivências das crianças e envolvem pessoas e objetos cotidianos.

No último estágio, postulado pelo autor, o operatório formal, inicia-se, aproximadamente, a partir dos 12 anos de idade. Piaget (1990) considera que é, nesse estágio, que as operações se libertam dos contextos psicológicos da ação do sujeito, alcançando as operações lógico-matemáticas depuradas. Ou seja, o sujeito encontra a possibilidade de operar sobre puras proposições, sem a necessidade de algo concreto, de uma vivência, ou de basear-se, necessariamente, em conceitos apreendidos. Por isso, esse estágio é também conhecido como hipotético-dedutivo: as operações deixam o plano do real e partem em direção ao possível.

De acordo com as características dos estágios, é possível perceber que a inteligência, para o autor, parte da ação e percepção e vai se desenvolvendo em direção a uma estrutura analítica ou puramente inferencial (PIAGET & GRÉCO, 1974); essas estruturas, durante sua elaboração, passam por estruturas intermediárias, das quais podemos inferir a representação, a intuição, a dissociação entre o lógico-matemático e os aspectos físicos, a reversibilidade, dentre outros. O autor postula idades aproximadas para cada estágio e considera que ocorrem invariavelmente nessa ordem, devido à estrutura das construções (OLIVEIRA, 2005), o que quer dizer que, se o sujeito não constrói certas estruturas lógicas, não poderá construir outras mais complexas, o que não dependerá da idade, mas, sim das possibilidades de construção de cada sujeito.

Nessa perspectiva, o sujeito aprenderá de acordo com as suas possibilidades de ação sobre o mundo e sobre os objetos, bem como de acordo com a apropriação dos mecanismos dessa ação. Nesse sentido, é fundamental considerarmos que o sistema educacional, ou a escola, não são a fonte de aprendizagem (BECKER, 2012). O professor não transfere conteúdo, então precisa pensar em como oportunizar situações que possibilitem a construção do sujeito, a exploração e apropriação, a construção de estruturas cognitivas. A aprendizagem, entendida como processo humano, também outorga a autonomia, pois, a partir dos processos de aprendizagem, tem-se o prazer em “dominar” a bicicleta, dirigir um carro, equilibrar-se num trapézio; prazer em transcender o tempo e o espaço, em apropriar-se da autoria produtiva (FERNÁNDEZ, 2001a).

Infere-se, ainda, que Piaget (1974) considera que a aprendizagem deve acontecer vinculada ao processo de desenvolvimento humano, pois, estando desvinculada, não passará de treinamento. Refere-se, então, à relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem possibilita que o sujeito construa novas estruturas, e o desenvolvimento possibilita condições estruturais para novas aprendizagens. Um processo demanda o outro, mas, para o autor, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, por isso é preciso que seja considerado o desenvolvimento de cada sujeito, os processos de cada um, a forma de ação e apropriação sobre o objeto a ser conhecido, as construções já feitas e as estruturas já construídas, para possibilitar-lhe

desafios suficientemente interessantes no que se refere às situações de aprendizagem, sejam elas formais ou não.

### 3 | OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

A aprendizagem humana, na perspectiva da psicopedagogia, que considera o sujeito integral, se apoia em diferentes abordagens teóricas, conforme já citado. Segundo Fernández (1991)

assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. (p. 73).

Nesse sentido, as experiências de vida de cada sujeito, desde o desejo dos pais de concebê-lo, às relações que ele estabelece ao longo de sua vida, farão parte da constituição simbólica. O desejo do sujeito se dá a partir do encontro com o desejo do outro. Ele nasce em um mundo do desejo; desejo da mãe, do pai, dos cuidadores, que significam suas primeiras ações – o sugar, o chorar, os objetos do mundo. Antes mesmo que o sujeito nasça já faz parte dos desejos dos pais (PAÍN, 1996).

Não se trata apenas de suprir as necessidades orgânicas, de alimentação, por exemplo. Mais do que isso, o bebê precisa encontrar o olhar do outro, daquele que cumpre a função materna, ainda numa relação bastante simbiótica. Segundo Paín (1996), é esse contato através do olhar que, posteriormente, possibilitará a entrada do terceiro na relação. O bebê olha para a mãe, e em dado momento ela desvia o olhar, e ele também. A mãe está olhando para o pai – ou para quem exerce a função paterna – e o bebê acompanhará seu olhar, ver o terceiro fará parte, aos poucos, da inclusão deste outro na relação mãe-bebê; e, de acordo com a autora, “o que vai entrar na triangulação é àquilo que interessa à mãe” (ibidem, p. 61).

É, pois, da entrada deste terceiro, da dissolução dessa relação simbiótica, que se abre espaço para a falta, de uma mãe que não supre absolutamente tudo, que não olha somente para o bebê, de onde surge inicialmente o desejo. “Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve-se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar ao *status* de sujeito desejante” (CORDIÉ, 1996, p. 28). É esse outro que inscreve a criança em um referencial simbólico, é quem dá sentido às suas manifestações (RIBEIRO, 2005); quem outorga um papel – lugar – simbólico ao sujeito no grupo, no mundo.

Esse processo de inscrição do bebê no mundo simbólico e também no mundo objetivo é de extrema importância para a constituição psíquica, logo, para a constituição do sujeito aprendente. O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de

conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, aprendizagem humana. E, para aprender, é necessário tornar-se sujeito. De acordo com Paín (1996),

o sujeito é não sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino. (p. 15)

Nesse sentido, ressalta-se que a constituição psíquica do sujeito passa, necessariamente, pelas primeiras relações, pelo olhar do outro, pelos significantes e significados que esses outros atribuem ao mundo, de forma geral. A cultura não está separada desta constituição, pois, os significados passam por ela, a própria relação da mãe com o bebê está culturalizada, a forma de agir, seu papel como mãe, bem como, a atuação dos outros nessa trama. Entretanto, as singularidades de cada sujeito, de como acontece cada triangulação, são imprescindíveis para a visão psicanalítica e, da mesma forma, para a psicopedagogia.

O desejo cumpre papel fundamental na articulação de componentes pulsionais para aprender e a triangulação entre mãe, bebê, pai – ou aqueles que cumprem as funções materna e partena – também são fundantes para a representação da falta, que não pode ser suprida por nenhum objeto real e é exatamente isso que faz com que o sujeito continue desejando (OLIVÉ, 1991). Assim, é possível inferir que o sujeito não é apenas real, objetivo. Existe nele uma parte subjetiva, que atribui diferentes significados às vivências, à linguagem, à aprendizagem, dentre outros.

A linguagem, por exemplo, passa por registros conscientes e inconscientes, “ambos influenciam a abordagem que o sujeito vai conseguir fazer, traçando limites e impondo obstáculos” (RIBEIRO, 2005). Segundo Paín (1996), o sujeito não pensa hora com a estrutura inteligente, hora com a estrutura simbólica. As duas estão separadas, e é preciso que estejam, mas funcionam ao mesmo tempo. Na aprendizagem, da mesma forma, questões objetivas, da estrutura lógica construída pelo sujeito, os processos assimilativos e acomodativos, dentre outros, e questões subjetivas, relacionadas às construções simbólicas da criança, aos significados atribuídos subjetivamente ao papel do aprender ou a uma aprendizagem específica, a organização familiar, o papel que o sujeito ocupa nesse grupo, o desejo do sujeito, estão estreitamente ligados ao desejo do outro, são questões que interferem no processo de aprendizagem humana e, portanto, não podem ser desconsiderados por quem pensa nesses processos.

O outro também é importante no aprender, não somente por que pode ensinar ou mediar a construção do conhecimento, por exemplo, mas por que ele pode abrir espaço para o aprender. “Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimento e construção de si mesmo, como sujeito

criativo e pensante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 30). Essa segunda dimensão, é, muitas vezes, esquecida. Mas, é imprescindível inferir que ao mesmo tempo em que o sujeito aprende ele se constrói, essa é a essência do processo de aprendizagem humana.

Nesse sentido, é importante lembrar que é, principalmente, nas relações com os primeiros ensinantes que se forjam os aprendentes. Ou seja, desde a relação com os primeiros cuidadores o bebê começa a construir-se como aprendente e vai, aos poucos, construindo matrizes de aprendizagem, formas de se relacionar com o saber; um estilo de sensibilidade, de ação, de pensamento, onde o conhecimento está estruturado (organizado) de forma particular em cada sujeito, e também vinculado a determinadas emoções e afetos, de acordo com as construções simbólicas de cada um, com suas experiências de vida (QUIROGA, 1996). É necessário, então, que os primeiros ensinantes outorguem ao bebê a possibilidade, o lugar simbólico, de quem pode, de quem tem capacidade para aprender. Entretanto, não se trata de estruturas fixas e, portanto, os professores, como ensinantes, também fazem parte desse processo de constituir-se um ser aprendente, de possibilitar que o sujeito ocupe esse lugar de quem “pode” aprender.

De acordo com Paín (1996), uma questão importante a ser considerada por educadores é que por um lado o sujeito constrói seu conhecimento e por outro se constitui como sujeito pelo conhecimento. Ou seja, é ao passo que o humano constrói o conhecimento que ele se torna sujeito. Nesse sentido, a escola também assume um papel importante, já que na sociedade ocidental é um marco de socialização mais ampla na vida da criança e se constitui social e culturalmente como “o” espaço de aprendizagem.

#### **4 | SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), nas últimas décadas, o Brasil conseguiu praticamente universalizar o acesso ao Ensino Fundamental, etapa de ensino obrigatória no país, mas não se logrou que todo aluno incluído nessa etapa a concluísse. Assim, pode-se dizer que o Brasil garante o acesso à educação básica, mas ainda não está comprometido com a aprendizagem escolar de todos. Esse dado foi um “indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população [...], e de quão inadequada permanece sendo nossa estrutura educacional” (BRASIL, 2013, p. 106). Esses dados denotam que tais crianças não obtiveram níveis de aproveitamento escolar adequados a essa etapa, ou seja, enfrentaram dificuldades significativas na sua escolarização. Isso leva a um objetivo a ser alcançado pela educação no Brasil: a qualidade social, ou seja, o comprometimento com a superação das desigualdades e injustiças, tratando de forma diferenciada o que se apresenta como desigual, elevando assim o nível de aprendizagem escolar. Dessa forma,

a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 107)

Para se atingir um patamar adequado de aproveitamento escolar, garantindo a permanência e a conclusão dos estudos da Educação Básica com efetivo aproveitamento escolar, é necessário se investir na qualificação dos processos pedagógicos e na equidade de condições aos sujeitos da educação. No entanto, não bastam políticas públicas que atendam apenas a etapa etária da educação obrigatória, são necessários investimentos desde a primeira infância, de modo que todas as crianças tenham experiências e aprendizagens iniciais consistentes, fomentando assim seu desenvolvimento como um todo.

Por tal ótica, o psicopedagogo teria papel ativo para que a educação inclusiva se efetive. Cabe a ele realizar nas diferentes instituições a articulação de conhecimentos que dizem respeito ao sujeito e ao desenvolvimento humano a fim de melhor atendê-los em suas especificidades, especialmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Nas instituições escolares, cabe ao psicopedagogo, em parceria com outros membros de equipe multidisciplinar, orientar o trabalho docente, realizar intervenções institucionais e articular movimentos nas famílias a fim de potencializar as estruturas cognitivas e psíquicas de todos os sujeitos, promovendo, com isso, a saúde institucional e a prevenção das dificuldades no processo de escolarização desses sujeitos. Para tanto, os conhecimentos a respeito da Epistemologia Genética e da Psicanálise, além de outros, são fundamentais para tal profissional e para o trabalho pedagógico escolar. Isso se deve ao fato de que os sujeitos aprendem de diferentes formas, utilizando-se para isso sua constituição integral, o que engloba não apenas seu desenvolvimento cognitivo, mas as experiências que os constituíram psicologicamente, associados às condições socioculturais e nutricionais as quais estão submetidos, ou seja, a constituição humana filogenética e ontogenética.

Entretanto, a organização pedagógica escolar brasileira atual ainda está pautada por uma estrutura puramente filogenética, pressupondo que cada sujeito esteja processando os conhecimentos escolares de forma similar em um dado momento do desenvolvimento humano, balizado apenas pela idade cronológica, prevendo assim um processo mais ou menos homogêneo. No entanto, como visto anteriormente, tanto a Epistemologia Genética quanto à Psicanálise, preveem processos filogenéticos de desenvolvimento humano, no qual os tempos irão variar conforme os estímulos, as condições orgânicas e emocionais as quais cada sujeito foi submetido, o que leva cada sujeito a constituir um percurso de aprendizagem humana particular.

Assim, para realmente se conceber um processo educacional inclusivo, não se pode perder de vista os diferentes processos de aprendizagem. Sob tal viés deflagra-se a necessidade de o professor e a equipe de apoio conhecer os alunos que assistem, reconhecendo-os como seres integrais, de forma a atender de maneira mais plena suas necessidades educacionais em consonância às exigências pedagógicas de cada etapa de escolarização.

Deste modo, pensar uma educação verdadeiramente inclusiva trata-se de um mandato político demandado à escola. Macedo (2005) afirma que para se alcançar tal objetivo, há de se colocar em relação com o outro, implicando-se mutuamente, atingindo assim sua essência constitucional, uma vez que na “lógica da relação, o ‘problema’ é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos” (p. 21), mas ao mesmo tempo colocar-se-ia uma perspectiva mais solidária, de responsabilidade e ajuda mútua. Uma escola para todos demandaria, assim, a implicação de cada um com o todo, e do todo com cada um; portanto, na perspectiva da relação “quem nos define são também os outros (...), pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros de diversos modos” (p. 22), responsabilizando-se mutuamente pelos sucessos, construindo relações de confiança e desenvolvimento de autonomia, libertando-se de estigmas socialmente constituídos e proporcionando a cada criança, através de sua escolarização inicial, a possibilidade de seguir construindo seu caminho.

Para Macedo (2005), considerar a aprendizagem escolar sob tal foco é também colocar-se no ponto de vista da criança, é perceber como ela se envolve e se relaciona em seus processos de aprendizagem. Trata-se de perceber que quando uma criança apresenta dificuldades em sua escolarização todos tem de se sentir responsáveis por ela e pelo que ela concebe de si. Neste caso a Psicopedagogia vem auxiliar com uma forma mais global de perceber as relações que se estabelecem no espaço escolar de forma a unir esforços para que a interdependência seja percebida, compreendida e integrada, fazendo com que a dificuldade na escolarização seja vista do seu ponto de vista positivo, como um sinal, “erros que fazem parte de um processo, que demandam aperfeiçoamento e que expressam um nível de relação com o conhecimento” (MACEDO, 2005, p. 98).

Essas relações, na escola, envolvem a forma como os sujeitos se relacionam com o saber, o conhecer e a informação em seu processo de aprendizagem, permitindo “analisar os movimentos que vão dar lugar à construção de conhecimentos e seus obstáculos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 61). Cabe então, à família e a escola a busca pela compreensão dos diferentes processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, com o intuito de oportunizar situações educativas que estejam de acordo com as peculiaridades de cada aprendiz, dando conta da diversidade intrínseca do ser humano e dos processos de aprendizagem.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia por muito tempo considerou unicamente o sujeito epistêmico, o que, por muito tempo, acaba por fragmentar o humano quando se trata de educação. “Essa pedagogia não levava em conta que esse indivíduo tem, ao mesmo tempo, uma história, um destino, algo que o diferencia dos outros indivíduos. [Que ele] Tem sua individualidade” (PAÍN, 1996, p. 15).

Nesse sentido, destaca-se que ainda que os educandos compartilhem características, como: idade, situação econômica, deficiências ou mesmo potencialidades, é sempre necessário considerar a singularidade. Quando a complexidade da aprendizagem é reconhecida é imprescindível que cada aprendiz seja observado, reconhecido, como um sujeito único. Deste modo, não há melhor fonte de informação do que o próprio sujeito para que o ensinante compreenda o seu educando e possa traçar um plano educativo que o contemple.

Ainda que a partir do pós-guerra muitas teorias tenham passado a considerar o sujeito integral muitas escolas, ainda, consideram principalmente as questões cognitivas do sujeito que aprende (ibidem). Contudo, aqueles que se ocupam da educação necessitam se apoiar em diferentes perspectivas que convirjam para uma compreensão mais integral que considere a complexidade do humano, as questões sociais, afetivas e orgânicas que o constituem.

Nesse sentido, ressalta-se que nessa perspectiva o professor não transfere conteúdo, então precisa pensar em como oportunizar situações que possibilitem a construção do sujeito, a exploração e apropriação e a construção de estruturas cognitivas, de acordo com as possibilidades e tempos de cada aluno. Há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento: na qual a aprendizagem possibilita que o sujeito construa novas estruturas, e o desenvolvimento possibilita condições estruturais para novas aprendizagens.

Ainda, é necessário lembrar que o conhecimento é um processo no qual vai se estruturando a representação, a presença sensorial, ideal e do objeto no sujeito. As questões afetivas e emocionais são fundantes dos processos de aprendizagem e não podem ser esquecidos pela instituição escolar. O vínculo com quem ensina, nesse sentido, é de extrema importância, os professores e as professoras precisam reconhecer potencial de aprendizagem em seus alunos e alunas, outorgando-lhes o lugar de quem aprende, considerando que existem diferentes tempos e formas de aprender e que o aprender perpassa toda a vida dos sujeitos.

Por fim, no que se refere a sujeitos com deficiências, considera-se importante lembrar que as constituições, tanto na perspectiva da Epistemologia Genética, quanto na da Psicanálise, se dão de acordo com as experiências dos sujeitos, com os desejos, com os estímulos, e não somente, de acordo com a sintomatologia. Muitas vezes, é o próprio sujeito que dará recursos para que professores e coordenação pensem nas adequações necessárias para que o aprender do sujeito seja saudável. Pensar nas

singularidades, pode ser difícil, mas é necessário e poderá ser chave para qualificar o aprender de todos os educandos, estruturando de fato uma educação na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORDIÉ, Anny. **Os Atrasados não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVÉ, Carlos. A Transferência: um conceito fundamental. In. SLAVUTZKY, Abraão. **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991, p. 79-94.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. Bases para a construção de estratégias de intervenção psicopedagógica da epistemologia genética de Jean Piaget. In. WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. P. 32-52.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Universidade Hoje, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

QUIROGA, Ana. **Matrices de aprendizaje constitución del sujeto em el proceso de conocimiento**. 4 ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1996.

RIBEIRO, Marianne Stolzmann Mendes. Uma leitura psicanalítica sobre as dificuldades de aprendizagem. In. WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. P. 53 – 69.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-029-2

