

# 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 transição 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 ETNICORRACIAL

*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 Piazzini 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 7

## APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO EM FOCO: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

### **Virginia Dornelles Baum**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

### **Juliana dos Santos Rocha**

Pontifícia Universidade Católica 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:** O presente texto vem propor uma compilação sobre os pressupostos psicopedagógicos referentes ao processo de aprendizagem, além de diferenciar a aprendizagem da escolarização. Abordar-se-á tal pressuposto enquanto constituinte do sujeito, o qual está sujeito à sua história e ao seu contexto, bem como, sua repercussão no processo de escolarização e na concepção de uma educação realmente inclusiva. Para isso, serão abordados no texto a concepção de aprendizagem de acordo com a Psicopedagogia, as dimensões e os mecanismos envolvidos na aprendizagem segundo tal teoria, a diferença disso para o processo formal de escolarização e, por fim, a articulação desses aspectos com o fortalecimento da educação

inclusiva. Reforçando que para que os sujeitos sejam realmente incluídos no processo de escolarização, a aprendizagem deve estar presente, mobilizando-o de forma integral.

**PALAVRAS CHAVE:** Aprendizagem; Psicopedagogia; Escolarização; Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** The present text proposes a compilation about the psychopedagogical presuppositions referring to the learning process, besides differentiating the learning of the schooling. Such a presupposition will be considered as a constituent of the person, which is subject to your history and your context, as well as your repercussion on the schooling process and the conception of a true inclusive education. For this, will approach the conception of learning according to Psychopedagogy, the dimensions and mechanisms involved in learning according to such theory, the difference of this for the formal schooling process and, finally, the articulation of these aspects with the strengthening of inclusive education. Reinforcing that for person to be really included in the schooling process, learning must be present, mobilizing it in an integral way.

**KEYWORDS:** Learning; Psychopedagogy; Schooling; Inclusive education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem, por muitas vezes, é confundida com o processo de escolarização ou de ensino. Ao se realizar levantamentos da produção científica atual sobre o assunto é comum serem encontrados enunciados de trabalhos falando sobre aprendizagem do cálculo e aprendizagem da genética, dentre outros exemplos. Contudo, se observarmos esse conceito através da visão psicopedagógica, o aprender vai muito além dos processos de escolarização e de ensino. Aprender é conhecer-se e conhecer o mundo, para nele agir e interagir e inserir-se no universo da cultura. É tornar-se humano, processo esse que se inicia ainda no útero e apenas se encerra com a morte do sujeito.

Este trabalho teórico surgiu da necessidade de se compilar um arcabouço teórico sobre a aprendizagem e seus processos, conforme a visão psicopedagógica, tendo em vista a formação de Psicopedagogos e acadêmicos de licenciaturas. Assim, tem por objetivo servir de material de estudo àqueles que buscam compreender o processo de aprendizagem por um viés mais amplo, de acordo com a visão psicopedagógica. Abordar-se-á tal pressuposto enquanto constituinte do sujeito, o qual está sujeito à sua história e ao seu contexto, bem como, sua repercussão no processo de escolarização e na concepção de uma educação realmente inclusiva. Desta forma, desenvolver-se-á a concepção de aprendizagem de acordo com a Psicopedagogia, as dimensões e os mecanismos envolvidos na aprendizagem segundo tal teoria, a diferença disso para o processo formal de escolarização e, por fim, a articulação desses aspectos com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, busca-se oferecer ao leitor uma visão ampliada sobre os processos de aprendizagem, de forma a compreender a escolarização como uma pequena parte desse universo e a compreensão do sujeito integral como base para a educação inclusiva.

## 2 | APRENDIZAGEM: PROCESSOS, SUJEITOS E OBJETOS

Para a Psicopedagogia, aprender compreende um complexo processo de apropriação e de posicionamento no mundo que se inicia desde o útero materno, mas mais fortemente, a partir do nascimento. Sara Paín (1996) afirma que o “sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece e é sujeito a esse conhecimento” (p.15), ou seja, todo bebê humano passa por um processo de inserção no mundo social e cultural humano por meio da aprendizagem e, mais, é só por meio da aprendizagem que o indivíduo irá se constituir enquanto um ser humano. Dessa forma, ainda no útero materno já se é sujeito ao desejo do outro que o concebeu. Contudo, é após o nascimento que o processo de aprendizagem se intensifica. No primeiro olhar que o bebê troca com sua mãe e no olhar da mãe que apresenta o bebê ao mundo, começam a se pautar formas particulares de compreender, de conhecer e de aprender o mundo, e é a

partir desses primeiros vínculos que se estabelecem na triangulação entre o principal cuidador, o bebê e o mundo que irá se moldar a matriz de aprendizagem individual de cada sujeito, ou Modalidade de Aprendizagem (FERNANDEZ, 1991). Assim, cabe dizer que todo o ser está sujeito às experiências pelas quais foi submetido, bem como, aos desejos que nele foram depositados ao longo da vida. Educar, em sua definição mais ampla, como afirma Paín (1985), é inscrever o sujeito nessa dinâmica do mundo da cultura, fazendo uso, para isso, dos vínculos com os objetos de aprendizagem, o que permite que ele se constitua a partir da articulação do seu mundo interno e externo, configurando a realidade em que vive.

Alicia Fernández (1991) completa essa ideia de maneira muito objetiva. A autora alega que “sabemos que o homem é um ser histórico, que cada geração acumula conhecimentos sobre a anterior e o humano vai se tornar humano porque aprende” (p. 51), uma vez que não há inscrição genética da carga cultural humana, ou seja, o homem não nasce portador de conhecimento, mas pode adquiri-lo a partir da interação com o mundo externo. Daí a compreensão psicopedagógica de que todo o sujeito humano tem condições de (continuar a) aprender, de seguir em sua jornada de exploração, de descoberta e de apropriação do patrimônio cultural e dos comportamentos socialmente aceitos. Para a mesma autora, a aprendizagem pode ser entendida como um processo contínuo que “permite a transmissão de conhecimento de um outro que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito que vai chegar a ser sujeito, exatamente através da aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 51). Concebe-se, então, que, para haver aprendizagem, é necessário um sujeito que aprende – o *aprendente* – e um que ensina – o *ensinante* –, entrando em relação. Quanto a isso, Fernández (1991) explica que por “*ensinante* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ou pela cultura, para ensinar” (p. 32). No entanto, para a autora, só se aprende daquele a quem se outorga confiança e com quem se estabelece vínculos, ou seja, a quem se dá a permissão de ensinar, daí a compreensão que se tem de que se aprende de alguns sujeitos e de outros não. Sob tal ótica, ensinar e aprender trata da dinâmica da vida e das relações que são estabelecidas entre as pessoas e o meio em que estão inseridas. Por essa razão, compreende-se por que a Psicopedagogia trata a aprendizagem como algo continuamente em expansão e que tem inúmeros fatores relacionados.

Para a Psicopedagogia, conforme Fernández (2001), aprender é um processo em que o sujeito se apropria do mundo, convergindo-o para si, e interfere no externo, criando e recriando a realidade em que se encontra, a partir de uma Modalidade de Aprendizagem, desenvolvida através do encontro de seu mundo subjetivo com sua experiência de vida, em um movimento de contínua expansão, pois:

A aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 43)

Desta maneira, concorda-se com a autora quando ela afirma que a aprendizagem está intimamente relacionada à promoção da saúde. Com a orientação para um bom desenvolvimento dos vínculos com a aprendizagem, desde o início da vida humana, os sujeitos adquirem uma maior potencialidade de sucesso em suas relações interpessoais e nos processos de aprendizagem formais e informais, além de obter maior flexibilidade emocional, de pensamento e de raciocínio para agir diante das situações-problemas da vida (FERNÁNDEZ, 1991). Assim, cabe dizer que a perspectiva psicopedagógica pensa o sujeito para além de sua escolarização (aqui compreendida como educação formal); estuda uma aprendizagem humana, para uma melhor organização e estruturação de cada um no mundo levando em conta a caminhada individual de cada um na cultura humana. Por essa razão, a orientação preventiva para boas aprendizagens não deve ter início apenas com o processo de escolarização, mas já na orientação de futuros pais e durante a primeira infância, sendo esse, campo de atuação do psicopedagogo em diferentes instituições, como em postos de saúde, em hospitais e em escolas de Educação Infantil.

Essa atuação preventiva se deve ao fato de que, conforme Fernández (1991), na problemática da aprendizagem estão presentes fatores tais como os socioeconômicos, os educacionais, os emocionais, o intelectual, o orgânico, dentre outros. Bossa (2007) amplia tal compreensão reconhecendo que, para se dar conta do objeto de estudo da psicopedagogia – o processo de aprendizagem –, há a necessidade de se recorrer a outras tantas diferentes áreas, tais como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia e a Linguística. Paín (1985), por sua vez, as complementa referindo que:

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura [...].

Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas.

Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem 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; referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente. (PAÍN, 1985, p. 15)

Assim, para compreender e atuar sobre o campo da aprendizagem, campo esse alvo dos estudos psicopedagógicos, há de se ter em mente que é preciso realizar uma ação interdisciplinar, independentemente do foco do trabalho (seja uma ação interventiva das dificuldades de aprendizagem, seja preventiva com as instituições ou com a intervenção específica na escolarização). Por essa razão, o estudo e a intervenção na aprendizagem são situações complexas e desafiadoras, tanto quanto a própria natureza humana, os quais, por tal razão, não podem se encerrar em uma única disciplina ou teoria. Bossa (2007) complementa tal compreensão dizendo que, se há o entendimento de que o sujeito-objeto da psicopedagogia é o ser humano contextualizado, devem-se selecionar os aportes significativos das teorias de referência

para dar conta da singularidade dos processos de aprendizagem. A pesquisa e a ação com vistas à aprendizagem, sob a ótica psicopedagógica, pressupõem a:

Articulação e a convergência ao repertório conceitual e instrumental das diversas disciplinas que norteiam a prática psicopedagógica, construindo modelos explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados dos processos de ensino-aprendizagem, de forma que possamos desenhar procedimentos gerais e específicos de intervenção psicopedagógica e articular tais conhecimentos [...] para a resolução de problemas concretos e singulares, elaborando estratégias e procedimentos de intervenção [...], bem como desenvolvendo ações preventivas que sejam pertinentes e relevantes no atual contexto da realidade brasileira. (BOSSA, 2007, p. 124)

Dessa forma, compreende-se que, para analisar e atuar sobre as questões relacionadas à aprendizagem, faz-se necessário a constituição de um olhar interdisciplinar que leva em conta as diferentes facetas que compõem esse complexo fenômeno.

### **3 | AS DIMENSÕES E OS MECANISMOS DA APRENDIZAGEM**

Por serem muitos os fatores envolvidos no aprender, Fernández (1991) observa que tal problemática “exige uma unidade interdisciplinar em sua abordagem, pois para aprender põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente)” (p. 26), sendo transversalizado por uma situação vincular e social particular. Tradicionalmente, pensa-se a aprendizagem, e em especial o processo de escolarização, como algo relacionado exclusivamente à inteligência e ao aspecto orgânico e cognitivo do sujeito, deixando de lado o seu corpo, elaborado a partir de sua historicidade, e os afetos que o mobilizam ou o imobilizam diante das situações de aprendizagem. A Psicopedagogia vem incluir esses dois outros aspectos na dinâmica da aprendizagem, ampliando, assim, a percepção a respeito dos sujeitos que aprendem, dos sujeitos que ensinam e, especialmente, dos processos vinculares estabelecidos, além de considerar os contextos implicados. Desta forma, descrevem-se na sequência as quatro dimensões da aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo.

Quanto à dimensão *orgânica*, entende-se aqui como o organismo herdado geneticamente, morfológicamente constituído. Para Fernández (1991), o organismo “constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos” (p.62). Um organismo bem estruturado seria uma base apropriada para que a aprendizagem se desenvolva; contudo, mesmo em organismos com sequelas físicas, a aprendizagem pode transcender se a corporeidade for desenvolvida de forma a superar tais entraves. Isso se dá por meio da simbolização de um corpo não inválido, mesmo que para isso venha a demandar outro tempo para que as aprendizagens formais ou informais ocorram. Por outro lado, a aprendizagem

pode ficar atrapalhada mesmo em organismos saudáveis caso haja alguma questão não elaborada nas demais dimensões, vindo a constituir um corpo impedido ou cerceado (FERNÁNDEZ, 1991).

A dimensão *corporal*, diferentemente da orgânica, é construída simbolicamente de forma particular, em cada sujeito, por meio de suas vivências, da sua historicidade. Fernández (1991) aponta que “o orgânico transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (p.57); é pelo corpo que o sujeito se apropria do organismo, que faz uso dele conforme seus interesses e suas necessidades. É no corpo que se manifestam o prazer, prazer pelo domínio, prazer pelo adquirido, prazer pelas conquistas, pelas aprendizagens. É no corpo que a aprendizagem se registra; é no corpo que vivencia-se, simboliza-se e registra-se as experiências. Ele é o instrumento de apropriação do conhecimento. É no corpo que se registra o desejo e o significado do desejo do outro, que se registra, desde as primeiras aprendizagens, a forma de interação com os objetos do conhecimento e é onde são atribuídas as significações às experiências, por meio das vivência anteriores.

As dimensões *intelectual* e *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), compõem a estrutura do pensamento. O sujeito, de fato, não diferencia o pensamento intelectual do desejante; os dois ocorrem simultaneamente e em consonância, de forma que cada elemento intelectual possua seu registro simbólico, que é particular em cada sujeito. Conforme a autora, nas teorias psicológicas, a inteligência, que compõe a matriz intelectual, é estudada pela Epistemologia Genética como uma estrutura lógica; já o mundo simbólico é estudado pela Psicanálise como uma estrutura alógica e subjetiva. Entretanto, tais teorias psicológicas não dialogam entre si, não se consideram reciprocamente. A Psicopedagogia vem propor tal diálogo para compreender a estrutura do pensamento tal como funciona no sujeito contextualizado.

Quanto à dimensão *intelectual*, segundo Fernández (1991), destacam-se as contribuições de Piaget por meio da Epistemologia Genética. Tal dimensão corresponde ao aspecto objetivo do pensamento; esse aspecto é generalizador, ou seja, espera-se que todos os sujeitos passem por um processo semelhante. Para Piaget (1990), o conhecimento é uma construção que provém do trabalho lógico, sempre de um *esquema* menos desenvolvido para outro mais desenvolvido. Assim, conforme Fernández (1991), “na base de toda cognição está a ação, primeiro material e depois, possível de ser interiorizada” (p. 15).

Cabe ressaltar que o processo descrito por Piaget é independente de um ensino formal ou organizado por um adulto. O que realmente importa nesse caso é a ação do sujeito sobre o meio e os objetos de aprendizagem, ou seja, as experiências as quais foi submetido (PIAGET, 1990). Mas como a experiência externa irá se transformar em aprendizado?

Nesse ponto, a Epistemologia Genética traz os conceitos de mecanismos de *assimilação* e de *acomodação*, os quais formam um processo contínuo pelo qual o



sujeito irá desenvolver, ampliar e qualificar seus esquemas. Paín (1996) refere que, para uma ação ou um objeto material passar a ser parte do pensamento do sujeito, algo terá de se converter; essa conversão se dará por meio dos processos de assimilação e acomodação. A *assimilação*, nesse caso, “seria a capacidade de o sujeito construir o mundo de acordo com seus próprios esquemas. O mundo se converte naquilo que ele pode assimilar” (PAÍN, 1996, p. 27). Já a *acomodação* é o inverso, “podemos mudar nossos esquemas para nos acomodarmos a um novo estímulo que nunca experimentamos” (PAÍN, 1996, p. 28); isso provoca uma mudança nos esquemas do sujeito que leva à evolução desses. Assim, pode-se dizer que a “acomodação vem da capacidade da criança para integrar todas essas assimilações a um novo estímulo, que logo se converte em um esquema mais completo” (PAÍN, 1996, p. 29).

Quanto à dimensão *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), pode-se dizer que ela traz à tona o mundo subjetivo, ou seja, a forma única com a qual o sujeito se coloca em relação à aprendizagem, dando-lhe um sentido singular e, conforme a autora, “é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações e que coloca o sujeito em relação com o mundo exterior” (p. 74). Esse mundo simbólico do sujeito, segundo Winnicott (1993), tem suas origens nas primeiras experiências do bebê e no processo como se deu (ou não) a sua estruturação psíquica.

Paín (1996) ressalta que, no início da vida da criança, “tanto o conhecimento quanto o desejo são do outro” (p. 59), o outro aqui é entendido como o adulto básico, seja a mãe ou qualquer outra pessoa que exerça a função materna. Por tal razão, a estruturação do bebê irá depender muito mais das suas condições externas do que das suas próprias. A autora coloca que se o bebê fosse privado do *outro*, do desejo do *outro*, mesmo que dessem ao bebê todas as condições para que se desenvolvesse dentro de um ambiente que garantisse sua sobrevivência orgânica, ele nunca se tornaria *humano*, pois não seria inserido no meio sociocultural. O bebê, além dos cuidados com sua higiene, saúde e alimentação, depende, principalmente, da forma como os pais conseguem assumi-lo diante de seus próprios desejos. Paín (1996) afirma que o estabelecimento desse vínculo ocorre, mais fortemente, *olho no olho* e que, por meio desses contatos iniciais do bebê com o *outro*, importantes para o ele (mãe ou cuidador), é que irão se constituir as diferentes formas de linguagem e interação e, conseqüentemente, de inserção no mundo da cultura e da civilização, os próprios desejos e as diferentes formas de comunicação.

Esse primeiro contato tem uma importância relevante para o conhecimento. Ao que parece, a dinâmica é que, quando dois seres humanos se encontram, olhos nos olhos, e um deles desvia o olhar, o outro desvia o olhar no mesmo sentido. Isto é, há um encontro no objeto. Há um encontro no objeto, como um terceiro suposto. Mas a entrada desse terceiro que vai triangular a relação – que vai tirar a criança da relação simbiótica de um no outro, para uma relação onde há um terceiro, que vai ser superfície – é dada justamente por esse desvio dos olhares da mãe e do bebê indo no mesmo sentido. [...] Para o bebê, o que vai entrar na triangulação é aquilo que interessa à mãe, ao adulto. [...] Este objeto de olhar é objeto de conhecimento, e também, em certas condições, pode ser objeto de desejo. (PAÍN, 1996, p. 61)

A autora expõe que a apresentação do objeto de conhecimento pelo *outro*, estabelecendo uma triangulação, é que vai possibilitar ao bebê sair da circularidade de olhar só para si (onipotência primária) e passar a perceber o mundo que está fora. Quando não ocorre a triangulação, seja pela falta da relação olho no olho ou pela manutenção da simbiose mãe-bebê, ocorrem perturbações psíquicas que irão afetar todo o desenvolvimento da criança e a conformação de um corpo disfuncional. Não haverá, dessa maneira, objeto a ser conhecido, bem como, desejo pelo conhecimento e, conseqüentemente, surgirá dificuldades nos processos de aprendizagem. Para Paín (1996), o desejo está no mundo culturalizado, no mundo onde a criança é inscrita e humanizada. O desejo seria a representação de que algo falta, e isso só pode se dar quando o bebê percebe que não é onipotente, por meio do processo de triangulação.

Quanto à construção de uma matriz de aprendizagem inicial, os estudos psicanalíticos de Winnicott (1993) complementam a compreensão levantada por Sara Paín (1996). O autor aborda, de maneira detalhada, o relacionamento inicial entre a mãe e o bebê. Ele aborda a perspectiva da ordem desejante anterior ao surgimento da linguagem oral no bebê, baseado em sua experiência clínica, enquanto pediatra e psicanalista de crianças e de mulheres que exercem a maternagem, o que constitui importante referencial para a compreensão da problemática aqui abordada acerca da origem do objeto de conhecimento.

Winnicott (1993) coloca que a mãe grávida já inicia um processo de identificação com seu bebê, desenvolvendo todo um imaginário quanto a ele (o desejo depositado), e, aos poucos, vai desviando seus próprios interesses às necessidades do bebê, o que o autor denomina como *preocupação primária*, ou seja, o bebê torna-se o foco principal da mãe. Ao nascer do bebê, a mãe tem a tendência de fazer a coisa certa instintivamente e de perceber como o bebê pode estar se sentindo, atendendo às suas necessidades, tornando-se assim uma *mãe suficientemente boa*, termo utilizado pelo autor para definir aquela pessoa que “efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” (p. 25), não necessitando ser a própria mãe do bebê, mas aquela que se devota ao seu cuidado, gratificando e frustrando o bebê de forma equilibrada. Desta forma, nesse momento, poder-se-ia dizer que o *self* (o “eu”) da mãe está fundido com o do bebê (processo de simbiose mãe-bebê).

Conforme o autor, aos poucos, a mãe vai apresentando a criança ao mundo através da triangulação mãe-bebê-mundo, ocorrendo, assim, uma espécie de desmame psíquico, um processo pelo qual a criança vai constituindo seu próprio self, iniciando, com isso, seu desenvolvimento psíquico real. Segundo Winnicott (1983, p. 56), o self, ou o eu, só passa a existir quando o bebê se dá conta de que ele é um ser separado da mãe (rompimento do processo simbiótico), assim iniciam-se as experiências com os objetos não eu. Esse processo de formação do self individualizado, ao mesmo tempo em que constitui o bebê, enquanto humano, irá constituir a forma como ele se

insere e manipula o mundo. Para isso, ainda é necessário que haja apoio do seu ego (em desenvolvimento, um potencial) no ego da mãe, mantendo, nessa relação, uma harmonia comum. O ego para Winnicott (1983, p. 55) aparece depois que a criança passa a “usar o intelecto para examinar o que os demais veem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil”. Esse processo depende da capacidade de a mãe ser suficientemente boa e de conseguir dar o suporte necessário ao desenvolvimento do ego do seu filho. Se essa “maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acúmulo de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se ou permanece oculto” (WINNICOTT, 1993, p. 24). Surgem, como consequência, perturbações que são produzidas na transferência dessa primeira experiência às demais, constituindo uma matriz de aprendizagem anômala. Para esse autor, essa experiência inicial singular irá servir de base para a formação do caráter subjetivo da aprendizagem, ou seja, a forma própria como cada sujeito, na sua individualidade, irá relacionar-se com a aprendizagem de si e do mundo, em outras palavras, com a sua Modalidade de Aprendizagem (FERNANDEZ, 1991). Assim, segundo Winnicott (1983) quando “a mãe não é suficientemente boa, a criança não é capaz de começar a maturação de seu ego” (p. 56), ou, se esse processo se inicia, ele ocorre de forma distorcida.

O processo de amparo do ego em desenvolvimento da criança pela mãe irá proporcionar um espaço de segurança que irá sustentar a integração do *ego* do bebê com as experiências do mundo externo. Quanto a isso, Winnicott (1983) coloca que

Primeiro vem o “eu” que inclui “todo o resto é não eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquiero experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não eu, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescenta-se a isso: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente”.

Em circunstâncias favoráveis a pele se torna o limite entre o eu e o não eu. Dito de outro modo, a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia. (p. 60)

Esse processo de diferenciação, conforme o autor, daria origem às relações com os objetos *não eu*, objetos estes pertencentes ao mundo externo. Isso só ocorre se o meio onde a criança está lhe apresentar os objetos de aprendizagem e de desejo. Winnicott (1983) descreve tal processo da seguinte forma:

O bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. (p. 60)

Essa onipotência proporcionada pelo desejo do outro, conforme Winnicott (1983),

irá atuar diretamente no desejo da criança, naquilo que a impulsiona à busca de novas satisfações e descobertas no mundo *não eu*. Esses princípios, descritos pelo autor, irão sustentar a forma particular como a criança se relacionará com o mundo interno com o mundo externo.

Outro aspecto importante que a Psicanálise vem trazer sobre a dimensão simbólica, segundo Paín (1996), é o fato de que todo pensamento (inclusive o lógico-racional) tem origem no inconsciente. Por tal razão, a aprendizagem também se processaria no nível inconsciente; para autora, o que é visivelmente percebido na realidade externa, são apenas traços, aspectos, de uma realidade interna muito mais complexa. Por essa razão, Paín (1996) afirma que não “temos acesso imediato ao pensamento. Não sabemos por que pensamos, [...] não sabemos como pensamos. Só o resultado de nosso pensamento” (p. 23), e é esse resultado que permite ao ser humano supor sobre como pensa, ou seja, todo o processamento do pensamento se dá no inconsciente de forma automatizada; nesse nível, se integram os aspectos intelectuais e os simbólicos para que, na sequência, haja a externalização dos resultados desse pensamento, os quais são projetados no consciente sob a forma da linguagem, das atitudes e das interações do indivíduo com o meio. É no nível inconsciente que se integram as quatro dimensões da aprendizagens, sendo o resultado manifestado através da dimensão corporal ao nível consciente.

Essa forma particular de aproximar-se e relacionar-se com o objeto de conhecimento irá se manifestar sob a forma de *modalidade de aprendizagem*. Modalidade de aprendizagem é o nome dado por Fernández (1991) para designar a matriz de aprendizagem do sujeito, como “um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem” (p. 107) e que está em permanente reconstrução e reelaboração. Segundo Fernández (1991), essa modalidade tem uma história que vai se constituindo a partir do sujeito e do seu grupo familiar, por meio das experiências de aprendizagem que enfrentou e da maneira como foram interpretadas pelos seus pais nas relações vinculares. Nela intervêm a inteligência, o corpo, o desejo e o organismo, organizados em um determinado equilíbrio ou desequilíbrio. Fernández (1991) afirma que uma aprendizagem normal supõe uma modalidade de aprendizagem equilibrada entre os movimentos assimilativos e os acomodativos.

Dessa forma, quando se trata de processos de aprendizagem, fala-se de sujeitos que têm um modo especial de entender e de se relacionar com o mundo e com os objetos de aprendizagem. Estão em jogo, além de suas funções biológicas (o organismo), seu corpo configurado no desejo do outro, seu intelecto e seu aspecto simbólico-relacional. A partir do entendimento dessa complexa trama, pode-se compreender que o aprender ocupa um lugar distinto na vida de cada sujeito, estendendo-se para muito além do processo de escolarização formal.

## 4 | APRENDIZAGEM, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como já abordado anteriormente, a aprendizagem é um processo muito mais amplo que a escolarização. O primeiro compreende a inserção no mundo da cultura humana, iniciando-se mais efetivamente a partir do nascimento, sendo um processo bastante peculiar e variável para cada sujeito. Já o segundo conceito, está relacionado à frequência no ensino formal, sendo o sujeito submetido a um ensino amplamente estruturado, como vistas a aquisição de conhecimentos socialmente e culturalmente tidos como importantes para manutenção da cultura humana mundial (especialmente do mundo Ocidental) e, por essa razão, trata-se de um processo prioritariamente homogeneizante.

A escolarização compulsória, na história Ocidental, está intimamente relacionada ao processo histórico e aos apelos socioculturais de uma era letrada. O movimento da universalização do acesso à escolarização, como direito e garantia, é fato relativamente recente, oriundo de movimentos e pressões sociais. Compreender tais movimentos ajuda a entender a origem das ideologias e paradigmas que ainda hoje circulam o meio escolar e também, assim como trazem Stephanou e Bastos (2004), a “mobilizar nossas potências e apostas na Educação como experiência construtiva do que somos, pensamos, agimos” (p.15), movendo tomadas de decisões mais conscientes quanto à educação no tempo atual, especialmente no que tange à Educação Inclusiva.

Manacorda (2006) aponta que, entre a segunda metade do século XV e o início do século XVI, ocorre uma crescente revolução cultural, impulsionada pela ampliação do poderio comercial da burguesia e, especialmente, pela invenção da prensa com tipos móveis de Gutemberg (1398-1468) – o *prelo*, o qual provocou uma verdadeira revolução no panorama cultural da época, retirando da igreja o poder de reproduzir livros e abrindo espaço para outras publicações, que não as de cunho religioso ou referendadas pelo clero. Ele coloca que, com o avanço da cultura letrada, surge a necessidade de se ampliar o acesso ao ensino. Esse processo teve à sua frente os intelectuais reformistas que difundiam a ideia “de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem mediação do clero” (MANACORDA, 2006, p. 194). Assim, conforme o autor, em 1619, os Estados Alemães já haviam estabelecido a obrigatoriedade do ensino e a instalação de escolas elementares em todas as aldeias, as quais seguiam os princípios defendidos por Martinho Lutero (1483-1546), ou seja, uma educação para o povo, fundamentada em uma atitude humanista, a qual ressaltava a utilidade social da instrução, conciliando “o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual” (p. 197), considerando, assim, as classes destinadas à produção como participantes do processo comum da instrução. Contudo, segundo Manacorda (2006) a igreja católica acabou condenado tais iniciativas, especialmente no que tange “à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural” (p. 200), o que acaba por gerar tensões internas e abismos culturais na Europa dado os problemas políticos e religiosos.



Manacorda (2006) cita Jan Amos Comenius (1592-1670) como outra figura proeminente na ala reformista da educação, destacando os importantes avanços no pensamento pedagógico da época, sendo enriquecido aos poucos com temas como a “experimentação concreta das coisas, [...] visando não somente o pensar e falar, mas também o agir e negociar” (p. 221), necessários para o desenvolvimento do proeminente comércio da época. Também ressalta que Comenius inovou quando propôs “a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje seriam chamadas de ativas” (p. 221). Visto a proposta de universalização do ensino elementar, Comenius idealizou uma educação baseada na perspectiva de se ensinar a muitos ao mesmo tempo, de modo a tornar a educação suficientemente barata para que fosse possível incluir também os mais pobres (PILETTI E PILETTI, 2012). A fim de promover essa ideia, dedicou-se ao desenvolvimento de um método bastante sistematizado. Os autores expõem que a eficácia da transmissão do conhecimento passou, então, a ser a questão central para Comenius. Eles destacam que foi Comenius que concebeu o que hoje chamamos de uma *educação tradicional*, em que o professor é a figura central, “que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem” (PILETTI e PILETTI, 2012, p. 78); ele foi o inventor de uma educação mecanicamente programada, isenta de fracasso. Quanto a esse último ponto, a *Lege* (Lei) comeniana determinava o compromisso de fidelidade firmado pelo aluno no seu ingresso à escola: se o aluno tiver “um progresso menor e mais lento do que o previsto nos estudos, considerarei culpado disso a mim, e não a eficácia da escola” (COMENIUS apud MANACORDA, 2006, p. 224), o autor afirma, ainda, que a disciplina e o comprometimento faziam parte das normas a serem observadas pelo aluno e por sua família em tal pacto contratual. Na transição do século XVII para o XVIII, surgem outras ações de ensino que abarcam as demandas sociais daquele período, especialmente no que tange à profissionalização.

Durante o século XVIII, destaca-se a atuação de alguns enciclopedistas como Rosseau (1712-1778), para Manacorda (2006), ele foi o primeiro a considerar a posição da criança no processo educativo e a reconhecer que, até então, pouco se sabia a respeito da infância. O autor ressalta que a obra de Rosseau, *Emílio*, na qual descreve o modelo de educação ideal para o homem social, reforça suas ideias contraditórias, as quais residiriam na natureza da relação do homem com o trabalho. Manacorda (2006) discute que, nessa obra, Rosseau cita que o trabalho é um dever de todo o homem social e que deve ser escolhido segundo a natureza de suas inclinações; entretanto, por ser *Emílio* “um descendente isolado de uma família nobre e rica” (p. 243), e não um gentil-homem do povo, “pode escolher um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para outros” (p. 244-245).

Conforme Manacorda (2006), a Revolução Industrial provocou profundas mudanças no modo de se viver em sociedade, para o autor, a fábrica e a escola estatal nascem juntas e articuladas em seus propósitos. O autor ressalta, ainda, que como os ideais de liberdade, promulgados na Revolução Francesa (1789), as quais



pressupunham algum tipo de instrução, a educação pública foi colocada em prática, tanto na Europa quanto na América do Norte. O autor reforça que a exploração da mão de obra infantil nas fábricas, durante a Revolução Industrial, acabou alijando muitas crianças da possibilidade de se dedicarem a qualquer tipo de instrução. Por outro lado, provocou avanços tecnológicos significativos e reformas educacionais, que paulatinamente, promoveram universalização do acesso à educação na Europa e a profissionalização do ensino, porém, tais avanços foram galgados através de sucessivas lutas, de conflitos de interesses, de tensões e de reivindicações entre as classes produtivas, articuladas às necessidades socioeconômicas do momento.

Entre o final do século XIX e início do século XX, conforme o autor, a crítica à educação tradicional se inicia, baseada nas descobertas da psicologia do desenvolvimento da criança. A então chamada *Escola Nova* ou *Ativa* vem exaltar a espontaneidade da criança e propõe uma educação por meio de formas mais adequadas ao desenvolvimento infantil, como o jogo, a livre atividade, o desenvolvimento afetivo e a socialização, articulados a trabalhos programados. Segundo Manacorda (2006), a *Escola Ativa* seria “um grande e generalizado movimento de democratização da educação” (p. 311). Manacorda (2006) coloca que, no decorrer do século XX, a tendência de fazer aproximações entre a psicologia e a pedagogia se intensificou, surgindo inúmeras teorias. Conforme o autor, na segunda metade desse século, jovens estudantes, agora retirados por políticas públicas do mundo do trabalho, passam a dar-se conta das desigualdades nas relações educativas, como parte de um sistema desigualitário de opressão social; associado a isso, estão circunscritas à instituição escola as questões do desenvolvimento tecnológico em alto ritmo e as das tensões entre as diferenças geracionais que acirram drasticamente a forma como o mundo percebe a instrução e a instituição escola.

A partir desse resumo apanhado histórico, é possível perceber que a educação formal, ao longo do tempo, esteve a serviço de diferentes interesses, destacando-se os econômicos. Assim, o moroso processo de inclusão escolar, até muito recentemente, estava restrito à inclusão das classes menos favorecidas, sendo a inclusão dos diferentes processos de aprendizado, os quais concebem o ser humano como um ser integral, algo relativamente novo na sociedade contemporânea, datando, especialmente, da segunda metade do século XX.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do panorama apontado no presente texto, fica claro que aprender é um processo complexo, peculiar à cada ser humano, pois irá depender muito de sua trajetória individual e dos desejos aos quais estão submetidos. Por outro lado, a escolarização prevê um processo mais ou menos uniforme com vistas à aquisição de conhecimentos básicos, importantes, especialmente, ao mundo sociocultural e econômico. Ainda

hoje a estrutura escolar pouco mudou do que previa Comenius e, mesmo com a implantação de diferentes metodologias de ensino, mais ativas e processuais, as classes escolares ainda são organizadas de forma a encontrar semelhanças entre os sujeitos, obedecendo a antiga lógica da exclusão daquele que não se enquadram em um padrão de normalidade. Este paradigma da semelhança, conforme Macedo (2005), necessita ser repensado para que realmente possa-se desenvolver uma escola inclusiva. Para isso, segundo o autor, seria importante desenvolver um ideal de convivência positiva com as diferenças, no qual as singularidades são levadas em conta, de forma a que todos que estiverem implicados no processo de escolarização sintam-se realmente pertencentes a ele. Todavia, tal processo não é simples, para Macedo (2005), ao se conceber uma escolarização inclusiva, é necessário estimular trocas nas quais:

[...] semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferença, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas [...]. Se não podemos excluir [...] então só resta ajudar as criança a se tornarem protagonistas de sua história escolar [...]. ( p. 15)

Para Macedo (2005), considerar a aprendizagem escolar sob tal foco é também colocar-se no ponto de vista do sujeito, é perceber como ele se envolve e se relaciona em seus processos de aprendizagem singular. Trata-se de perceber que quando alguém 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, propondo 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 as dificuldades surgidas na escolarização sejam vistas sob uma perspectiva positiva, como “erros que fazem parte de um processo, que demandam aperfeiçoamento e que expressam um nível de relação com o conhecimento” (MACEDO, 2005, p. 98), ou seja, sinais de um caminho a seguir, que apontam necessidades a serem trabalhadas dentro de uma complexa trama relacional.

Por tal razão, compreender como se dá o processo de aprendizagem pela visão psicopedagógica, o qual leva em conta um sujeito integral e contextualizado social, cultural e historicamente, é de fundamental valia para que os processos inclusivos realmente se efetivem na escolarização.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e**

sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 382 p.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Objetividade:** relações entre o desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil:** Volume I – Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2004.

WINNICOTT, Donald W. WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação:** Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

