



Associação Brasileira de Psicopedagogia

Seção  
RS



## **XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia do RS**

**“SER PROFISSIONAL EM PSICOPEDAGOGIA: A CLÍNICA”**

**I Mostra Estadual de Profissionais de Pp do RS**

**XII Mostra Estadual de Estudantes de Pp do RS**

**IV Fórum de Coordenadores de Cursos de Pp do RS**

## Comissão Organizadora do Evento

Monica Pagel Eidelwein  
Olívia Teixeira  
Susana Londero  
Lilian Flores  
Márcia Beatriz Cerutti Müller  
Ana Márcia Sauthier Winter  
Iara Abreu Wrege (coordenadora)  
Ana Margarida Dutra Barcelos  
Márcia Azevedo do Canto

## Conselho Científico

Monica Pagel Eidelwein  
Olívia Teixeira  
Denise Costa Ceroni (coordenadora)  
Beatriz Ana Zambon Ferronato  
Cláudia Rodrigues de Freitas  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

CIP – Catalogação na Publicação

---

Encontro Estadual de Psicopedagogia do RS (24. : 2020 : Porto Alegre, RS)

Ser profissional em psicopedagogia : a clínica [recurso eletrônico] / comissão organizadora Monica Pagel Eidelwein ... [et al.]. – Porto Alegre: ABPp-RS, 2021.

3.412 Kb. ; PDF.

Modo de acesso:

<<https://abpprs.com.br/xxivencontroestadual/>>.

ISBN: 978-65-00-21196-2

Demais organizadores: Olívia Teixeira, Susana Londero, Lilian Flores, Márcia Beatriz Cerutti Müller, Ana Márcia Sauthier Winter, Iara Abreu Wrege, Ana Margarida Dutra Barcelos, Márcia Azevedo do Canto, Denise Costa Ceroni, Beatriz Ana Zambon Ferronato, Cláudia Rodrigues de Freitas, Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

1. Psicopedagogia - Congressos e convenções. 2. Ensino superior - Congressos e convenções. I. Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção RS. II. Eidelwein, Monica Pagel, org. III. Teixeira, Olívia, org. IV. Londero, Susana, org. V. Flores, Lilian, org. VI. Müller, Márcia Beatriz Cerutti, org. VII. Winter, Ana Márcia Sauthier, org. VIII. Wrege, Iara Abreu, org. IX. Barcelos, Ana Margarida Dutra, org. X. Canto, Márcia Azevedo do, org. XI. Ceroni, Denise Costa, org. XII. Ferronato, Beatriz Ana Zambon, org. XIII. Freitas, Cláudia Rodrigues de, org. XIV. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira, org. XV. Título. XVI. Anais do XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia do RS. XVII. I Mostra Estadual de Profissionais de Psicopedagogia do RS XIV (24. : 2020 : Porto Alegre, RS). XVIII. Anais da I Mostra Estadual de Profissionais de Psicopedagogia do RS. XIX. XII Mostra Estadual de Estudantes de Psicopedagogia do RS (24. : 2020 : Porto Alegre, RS). XX. Anais da XII Mostra Estadual de Estudantes de Psicopedagogia do RS. XXI. IV Fórum de Coordenadores de Cursos de Psicopedagogia do RS (24. : 2020 : Porto Alegre, RS). XXII. Anais do IV Fórum de Coordenadores de Cursos de Psicopedagogia do RS.

CDU: 37.015.3

O ano de 2020 foi um ano atípico em decorrência da pandemia deflagrada pelo COVID-19. Um ano marcado pelas dificuldades financeiras e sociais. Ano em que as escolas precisaram adaptar-se ao ensino remoto emergencial, mesmo com todas as dificuldades que se apresentaram. Neste cenário de incertezas e de sofrimento a ABPp-RS procurou manter-se atuante e reflexiva buscando, sempre a construção de novos conhecimentos e o compartilhamento dos mesmos com os associados, parceiros, e sociedade em geral. Todas as ações que estavam sendo pensadas e planejadas para ocorrer de forma presencial foram readequadas para a forma virtual e, isso acarretou um movimento entre as diferentes esferas que compõem a Diretoria da Associação.

O XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia do Rio Grande do Sul (RS), XII Mostra Estadual de Estudantes de Psicopedagogia do RS, I Mostra Estadual de Profissionais de Psicopedagogia aconteceram ao longo do ano e, no decorrer dos preparativos foi ampliado o acesso para todo o país com a participação de ABPp(s) parceiras. Buscou-se aprimorar a discussão sobre o campo epistemológico da aprendizagem, tendo como fio condutor as questões pertinentes ao fazer psicopedagógico. Portanto, foi pensado tendo como base a teoria construtivista em que a participação efetiva dos participantes está aliçada no diálogo e na troca de saberes. Dessa forma, os participantes tiveram a oportunidade de discutir sobre as temáticas dos artigos apresentados.

O XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia iniciou no mês de abril e encerrou no mês de setembro de 2020, em um ano completamente atípico e de muitas mudanças sociais. E, nesse período de tantas mudanças, a ABPp-RS esteve reunida por inúmeras vezes para discutir, planejar, organizar e otimizar as ações que seriam desempenhadas em prol dos conhecimentos científicos sobre o Aprender.

O Conselho Científico trabalhou arduamente para dar conta das demandas provenientes dos trabalhos inscritos, que foram lidos, orientados e recebidos novamente pelos autores para verificação das sugestões. E, isso só foi possível, porque cada membro exerceu com maestria sua função.

Neste ano foi inaugurada a Mostra de Profissionais, com a intenção de tornar visível a prática psicopedagógica existente nos diferentes espaços institucionais e clínicos. Foram inscritos quatorze trabalhos que foram submetidos para avaliação às cegas pelos membros do Conselho Científico, que trabalharam incansavelmente. Foram aprovados onze trabalhos, no formato de resumo expandido. Os trabalhos aprovados foram apresentados em duas sessões, no dia 11 de setembro de 2020. Após todas as apresentações foi disponibilizado um tempo para as perguntas dos participantes, o que configurou momentos de muita riqueza e aprendizagem.

Assim, os autores, alguns iniciantes e outros mais experientes, se autorizaram, não só a compartilhar os seus trabalhos na XII Mostra Estadual de Estudantes de Psicopedagogia do RS e na I Mostra Estadual de Profissionais de Psicopedagogia do RS, mas, também, a registrá-los, contribuindo com a construção de conhecimentos científicos na área da Psicopedagogia.

Em tempos de tantas dificuldades, nos solidarizamos com as pessoas atingidas pelo COVID-19 e desejamos que o ano vindouro possa ser mais ameno e repleto de novas aprendizagens! Finalizamos com um pensamento de Alícia Fernández que traduz nosso sentimento nesses tempos tão difíceis.

**“Para pensar novas ideias temos que desarmar nossas ideias feitas e misturar peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar os clichês, se deseja imprimir um texto num novo idioma”.**

Monica Pagel Eidelwein  
Presidente ABPp-RS  
Gestão 2020/2022

Olívia Teixeira  
Vice-Presidente ABPp-RS  
Gestão 2020/2022

Denise Costa Ceroni  
Coordenadora da Conselho Científico ABPp-RS  
Gestão 2020-2022

# Sumário

ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE <i>KIT</i> PSICOPEDAGÓGICO EM ATENDIMENTOS ON-LINE NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL .....	6
<i>Renata Vanin da Luz</i>	
ATIVIDADES LÚDICAS COMO FACILITADORAS DO APRENDIZADO .....	13
<i>Priscila Oliveira da Cunha</i> <i>Delci Heinle Klein</i>	
A VISITA AO POÇO: O BRINCAR/APRENDER ON-LINE .....	20
<i>Adelaide Garbini Feldmann</i> <i>Beatriz Ana Zambon Ferronato</i> <i>Marlei Teresinha Santos de Moraes</i>	
O CORPO ESTIGMATIZADO DIANTE DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	29
<i>Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza</i> <i>Rosemari Lorenz Martins</i>	
DESEJO DE APRENDER: O CORPO ATRAVESSADO PELA ALEGRIA.....	42
<i>Beatriz Ana Zambon Ferronato</i>	
PSICOPEDAGOGIA E PSICANÁLISE: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIAS NUM ESTUDO DE CASO .....	49
<i>Izabel Cristina Ludwig</i>	
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL EM UMA PENITENCIÁRIA FEMININA.....	74
<i>Susana Londero</i> <i>Mônica Pagel Eidelwen</i>	
APRENDIZAGEM E ADOÇÃO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO .....	82
<i>Dalila Petrólli Braganholo</i>	
COLOCANDO NOSSO SABER EM JOGO: ASSISTÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA ON-LINE .....	90
<i>Marlei Teresinha Santos de Moraes</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL – AUTONOMIA E PROTAGONISMO DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.....	98
<i>Alessandra Caroline Nonnemacher Jaeger</i>	
A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO NA ÁREA EDUCACIONAL.....	106
<i>Marcos Paulo Barros Blauth</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	112

# ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE *KIT* PSICOPEDAGÓGICO EM ATENDIMENTOS ON-LINE NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL



***Renata Vanin da Luz***<sup>1</sup>

Este artigo tem como objetivo apresentar uma estratégia de intervenção psicopedagógica clínica utilizada no período de isolamento social devido à COVID- 19. Durante o período de isolamento, os atendimentos clínicos passaram por algumas adequações e nós psicopedagogos precisamos criar estratégias para aproximar a nova realidade dos atendimentos online com a história e necessidade de cada caso que atendidos de forma presencial até então. Uma possibilidade foi a elaboração e utilização de um kit psicopedagógico personalizado, no qual foram colocados itens adequados ao trabalho que já estava sendo realizado e que pudessem levar de forma física o setting psicopedagógico, que agora, estava transposto para a casa dos pacientes. Na metodologia encontraremos a descrição da elaboração do kit psicopedagógico. Como foi planejado cada item, assim como a entrega e utilização nos atendimentos online. Nos resultados serão analisados os atendimentos em que os itens foram utilizados e como esta ferramenta possibilitou o trabalho psicopedagógico contemplando os aspectos da objetividade e da subjetividade.

*Palavras-chave:* Psicopedagogia Clínica. Estratégia de intervenção. Subjetividade e objetividade. Pandemia.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma estratégia de intervenção psicopedagógica clínica utilizada no período de isolamento social devido à COVID-19. Durante o período de isolamento, os atendimentos clínicos passaram por algumas adequações e, nós, psicopedagogos precisamos criar estratégias para aproximar a nova realidade dos atendimentos on-line com a história e necessidade de cada caso que atendido de forma presencial até então. Uma possibilidade foi a elaboração e utilização de um *kit* psicopedagógico

---

<sup>1</sup> Renata Vanin da Luz. Psicopedagoga Clínica e Institucional (PUCRS), Pedagoga (FGD) e especialista em Informática na Educação (PUCRS), Atendimento Educacional Especializado( ALFAMÉRICA), Educação Especial e Inclusiva (ALFAMÉRICA). Atua em consultório particular em Porto Alegre e na SMED de Porto Alegre na Sala de Inclusão e Recursos das Altas Habilidades/Superdotação.

personalizado, no qual foram colocados itens adequados ao trabalho que já estava sendo realizado, e que fosse possível levar de forma física o *setting* psicopedagógico que, agora, está sendo transposto para a casa dos pacientes. Na metodologia encontraremos a descrição da elaboração do *kit* psicopedagógico, como foi planejado cada item, assim como a entrega e utilização nos atendimentos on-line. Nos resultados serão analisados os atendimentos em que os itens foram utilizados e como esta ferramenta possibilitou o trabalho psicopedagógico, contemplando os aspectos da objetividade e da subjetividade.

## METODOLOGIA

Diante de todas as expressões para atendimento via internet como: atendimento à distância, remoto, virtual, o termo “on-line” foi o que mais se aproximou da essência do olhar e da escuta psicopedagógica descrita por Alicia Fernandez:

A intervenção do psicopedagogo no primeiro momento de relação com o paciente, supõe escutar-olhar e nada mais. Escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é de ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se.

Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar.

O escutar e o olhar do terapeuta vai permitir ao paciente falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem. (FERNÁNDEZ, p. 131. 1990)

“*Online*” em inglês significa na linha, com a conotação de ligação/ligado, conexão/conectado, o que pode se assemelhar ao olhar e escuta psicopedagógica. Essa linha pode ser considerada também como aquilo que nos tece, um tecido, um fio. Totalmente disponível para criar nós, laços e tudo aquilo que a cena psicopedagógica pode simbolizar para os pacientes e os terapeutas.

Ao iniciar o período de isolamento social e a impossibilidade dos atendimentos de forma presencial, houve a necessidade de pensar estratégias para a efetivação e continuidade dos atendimentos psicopedagógicos. Estes estudantes já estavam em acompanhamento e, seguiram com demandas escolares de forma à distância. Toda essa mudança gerou novos sintomas em alguns estudantes e familiares, assim como, acentuou dificuldades pré-existentes. Com

isso, surgiu a ideia de criar um conjunto de objetos que tivessem significado particular para cada paciente e que possibilitasse as intervenções de forma on-line.

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. [...] Este objeto de olhar é objeto de conhecimento, e também, em certas condições, pode ser objeto de desejo. O desejo também passa pela triangulação, mas, em princípio, digamos que é objeto do conhecimento. (PAÍN, p. 61, 1996).

Boa parte dos *kits* foi composta por um ou dois jogos, com imagens de *emojis* no qual o objetivo era possibilitar, no atendimento on-line, espaço para expressar os sentimentos e impressões deste momento em que todos estão tendo que aprender a aprender, e que as restrições externas (de isolamento, uso de máscara, higienização constante das mãos e de utensílios do cotidiano, etc) foram instituídas de forma abrupta.

Também, optou-se por colocar pequenos diálogos como tirinhas, histórias em quadrinhos e pequenos textos para provocar a leitura e, também, para abrirem-se para a leitura de mundo. Visando contemplar as questões da produção livre, haviam materiais não estruturados como retalhos de papel, tecidos e EVAs coloridos, palitos diversos, balões, algodão, pedacinhos de madeira, folhas secas e sementes.

Todas as famílias foram comunicadas da proposta de intervenção a partir do *kit* psicopedagógico e dos encontros on-line. E, a partir da autorização e aceitação, a entrega dos *kits* foi sendo realizada de formas diversas. Alguns foram entregues na casa dos pacientes, outros foram deixados na portaria do prédio, para que as famílias retirassem.

## RESULTADO

Os atendimentos on-line foram combinados com a família, e na maior parte deles, a criança esteve sozinha, precisando de ajuda apenas para conectar o *link* de acesso do aplicativo de vídeo-chamada e ajustar vídeo e áudio.

Os encontros virtuais foram marcados pela retomada de vínculo, descrição das atividades que a escola está propondo de forma à distância e, como estava sendo esta adaptação.

Os pacientes de forma espontânea trouxeram o interesse pela exploração, inventário dos itens do *kit* psicopedagógico, e, a partir dessa exploração, foram sendo construídas as cenas e propostas durante cada atendimento, muito semelhante com o que acontece no atendimento presencial. Observa-se que o atual momento está exigindo muito dos mecanismos de assimilação e acomodação de todos e, para compreender melhor veja o pensamento de Paín (p. 27, 1996) “a assimilação seria a capacidade de o sujeito construir o mundo de acordo com seus próprios esquemas. O mundo se converte naquilo que ele pode assimilar”.

A forma como essa assimilação ocorre, ou seja, a interpretação, a percepção e a criação deste mundo irá se ligar ao mecanismo da acomodação, na qual podemos compreender “já a acomodação é o inverso. Podemos mudar nossos esquemas, para nos acomodarmos a um novo estímulo que nunca experimentamos. Há um processo de assimilação, mas há também a possibilidade de integrar novas relações que não se verificavam antes.” (PAÍN, p. 28, 1996)

Estamos nos acomodando a esta nova realidade, a qual nunca experimentamos, cheia de restrições e isolamentos que ferem nossa liberdade, nossa relação com o mundo. Um dos efeitos de tudo isso, é que boa parte dos pacientes sentiram a necessidade de mostrar as dependências da casa e objetos de uso particular. Muitos desses objetos serviram para os relatos espontâneos e que diziam muito da história de cada um e do que desejavam trazer para o encontro. Muitos queriam saber sobre o local em que o psicopedagogo estava e o que dispunha de interessante. Talvez fosse a tentativa de seguir realizando movimentos entre a assimilação e a acomodação neste novo mundo.

Ao citarmos a assimilação e a acomodação, é fundamental pensar na modalidade de aprendizagem de cada sujeito em meio a essa situação, e relacionar com a utilização do *kit* psicopedagógico, visto que, uma de suas funções é seguir observando e pensando as intervenções a partir da análise destes dados.

Quando digo que a modalidade de aprendizagem supõe um molde relacional que cada sujeito utiliza para aprender, estou referindo-me a uma organização do conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética. (FERNÁNDEZ, p. 79, 2001).

Todas essas informações dizem muito da modalidade de aprendizagem de cada um, e de como estavam evoluindo na atual situação, sua assimilação e acomodação a partir de toda a mudança no cenário de mundo e de atendimento. Boa parte deles permaneceu apresentando a mesma modalidade de aprendizagem que observávamos nos encontros presenciais, e isso sempre foi levado em consideração para realizar as intervenções e pensar nas propostas do atendimento.

A objetividade instaura a realidade, isto é, aquilo que nós consideramos real, que está fora de nós, cujas leis não podemos modificar. Podemos repensar, mas não podemos anular essas leis. Por outro lado, o subjetivo se instaura na irregularidade, se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta, não existe na realidade. Para que haja desejo, tem de haver falta. Assim, o desejo se instaura em uma irrealidade. A realidade não é somente a realidade deste momento, mas também realidade do que é possível. Portanto, o pensamento é o pensamento do que eu projeto como possível, dentro da realidade. Na ordem do desejo, ao contrário, o que se pensa é o impossível. (PAÍN, p. 21, 1996)

Todos os elementos do *kit* foram pensados considerando os aspectos objetivos e subjetivos do aprender. Visando abrir um espaço para se falar daquilo que nos falta, principalmente num momento de restrições e isolamento, bem como a realidade possível. O jogo dos *emojis* foi um recurso que possibilitou circular pela subjetividade do aprender. Foi o jogo que mais apareceu nas sessões com interesse e necessidade de jogar repetidas vezes. O que representava a necessidade de elaborar, assimilar e acomodar sentimentos diversos com relação a aprender e viver na pandemia.

Uma tarefa primordial no diagnóstico é resgatar o amor. Em geral, os terapeutas tendem a carregar nas tintas sobre o desamor, sobre o que falta, e poucas vezes se evidencia o que se tem e onde o amor é resgatável. Sem dúvida, isto é o que nos importa no caminho da cura.

Se no transcurso do diagnóstico ou do tratamento não conseguimos apaixonar-nos por essa vida, estaremos banalizando o sujeito. Não podemos curá-lo nem entendê-lo. Justamente a possibilidade de curá-lo, ou seja, de fazê-lo surgir como diferente, é facilitar seu trabalho de recriar-se como pessoa interessante. Que sinta que sua personalidade se diferencia das outras e tem uma possível escolha, certo grau de liberdade, ainda que seja no conhecimento. (PAÍN apud PARENTE, , p. 41. 2000).

Esse trecho nos faz pensar que não podemos “carregar nas tintas do desamor” atual que é o isolamento físico e social, os altos números de mortos e vítimas da COVID-19 mas, resgatar o amor, aquilo que nos aproxima mesmo distantes fisicamente, aquilo que nos torna cada vez mais próximos enquanto seres humanos que vivem e sentem os efeitos de uma pandemia. Na mesma citação, a autora utiliza “fazê-lo surgir como diferente” e “caminho próprio” ambas as expressões podem ser relacionadas a elaboração e utilização do *kit* psicopedagógico e a adaptação que nós, psicopedagogos precisamos construir diante da impossibilidade de atender presencialmente. Essa estratégia teve como objetivo abrir espaço para o diferente, e que cada sujeito construísse seu caminho próprio diante das linhas, “on-line”, que nos teciam e nos conectavam, inclusive, nós psicopedagogos.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto anterior é possível concluir que a estratégia do *kit* psicopedagógico possibilitou a intervenção fora do *setting* terapêutico, porém buscando levar um pouco deste espaço clínico para o espaço doméstico. O objetivo era provocar uma intervenção que contemplasse os aspectos da subjetividade e da objetividade envolvidos no aprender, por isso, cada item foi planejado a partir desses dois conceitos que fundamentam a compreensão da aprendizagem. As análises da modalidade de aprendizagem e das escolhas de cada paciente possibilitaram formas de intervenção on-line próximas aos conceitos de olhar e escuta descritos por Alicia Fernández. Aprender e viver

em um momento de restrições, isolamento e riscos à vida pode ser uma montanha-russa por dia, ora se está admirando a paisagem, ora em total desespero por não ter como descer do vagão. Uma das possibilidades é escolher um parceiro para a viagem, e o psicopedagogo poderá estar presente no mesmo vagão ou na cadeira ao lado para olhar, escutar e sentir tudo isso junto.

## REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PAÍN, Sara. *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e o conhecimento*. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz (CEVEC), 1996.

PARENTE, Sônia Maria B. A. (Org.). *Encontros com Sara Paín*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

# ATIVIDADES LÚDICAS COMO FACILITADORAS DO APRENDIZADO



*Priscila Oliveira da Cunha*  
*Delci Heinle Klein*

Repensar a maneira como aprendemos matemática é uma exigência contemporânea e compreender como a inserção de jogos no aprendizado formal, pode ser uma intervenção psicopedagógica eficiente e eficaz. Esta pesquisa é resultado de um trabalho apresentado na disciplina de Construção e Avaliação dos Processos do Pensamento Lógico Matemático, do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade LaSalle, no município de Canoas, dialogando sobre como o brincar promove o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem da matemática dentro da escola através da intervenção psicopedagógica. Os resultados indicam que promover um aprendizado que inclui jogos, e envolve diretamente os participantes de forma engajada e espontânea promove, desenvolvendo cognitivo no grupo, capacidade emocional, moral e social. Para estudos futuros, sugere-se aplicar o material confeccionado em uma turma do Ensino Fundamental e, se faz o convite para que essas brincadeiras de aprender, possam se capilarizar na rede de ensino, nas famílias e nos consultórios psicopedagógicos.

*Palavras-chave:* Psicopedagogia. Matemática. Aprendizagem. Jogar. Brincar.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir a importância dos jogos no ensino da matemática, além de compreender como, por meio deles, poderão ser efetivadas intervenções psicopedagógicas com as crianças, tornando a aprendizagem eficiente e eficaz. Esta pesquisa é resultado de um trabalho apresentado na disciplina de Construção e Avaliação dos Processos do Pensamento Lógico Matemático, do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade LaSalle, no município de Canoas, e discute como o brincar promove o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem da matemática dentro da escola.

Como ensinar? Uma das perguntas mais desafiadoras que a educação vem se fazendo ao longo dos tempos. Como ensinar matemática? Que ferramentas, materiais e metodologias podem ajudar a efetivar esse ensino? Desde o primeiro momento, nas aulas dessa disciplina, a turma acessou o conteúdo por jogos e atividades lúdicas. Com sua mala de viagem, daquelas com capa-

cidade para 23 quilos, a professora vem desafiar, sem faltar um doce incentivo: tentar descobrir qual o número X de balas que tem em um pacote de 500 gramas. É deste modo que os estudantes vivenciam a matemática, para, enfim, aprendê-la. Debruçar-se sobre essas questões conduz ao objetivo desta pesquisa.

Tendo como base o livro *Jogos na educação – criar, fazer, jogar* de Lopes (1999), selecionou-se o jogo *Poupança*, indicado para uso escolar e clínico para alunos de primeira e segunda séries. O livro tem o intuito de estimular alunos e professores a criar, confeccionar e jogar, direcionando o jogar para o ato de aprender, de forma organizada e pensada, com a intenção de alcançar um objetivo: aprender um conteúdo específico. São metas do jogo:

Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, desenvolver o cálculo mental, introduzir conceitos matemáticos, trabalhar a soma, trabalhar a coordenação motora, desenvolver a socialização, reconhecimento e habilidades com moedas, desenvolver o espírito corporativo (LOPES, 1999, p. 123).

Para a confecção dos materiais, foram utilizados: cartolina; tesoura; moldes circulares; lápis e canetas hidrográficas, que foram sugeridos originalmente; além de fotos impressas de moedas reais, visando familiarizar os alunos com a moeda corrente; e uma carta do jogo Uno, como molde para o tamanho das cartas que iam compor o jogo. As imagens foram atualizadas, considerando o uso de tecnologia, mediante pesquisa na internet e impressão digital. O jogo pode ser construído de forma cooperativa, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Confeção do jogo da poupança



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

## METODOLOGIA

Com o monitoramento permanente da professora, considerando que a análise foi feita a partir de uma atividade proposta durante o curso de pós-graduação em Psicopedagogia, foi realizado um estudo de caso. Este, indica Gray (2012), é uma investigação empírica, que averigua um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. O autor destaca a eficiência do método quando o objetivo do pesquisador é revelar uma relação entre o fenômeno e o contexto no qual ele ocorre. Assim, a atividade lúdica em sala de aula, foi observada durante a sua realização, com a participação da pesquisadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo foi praticado e avaliado pela turma de estudantes. Todas as cartas foram distribuídas entre os participantes. Cada jogador pôs suas cartas em uma pilha à sua frente, voltadas para baixo. Na sua vez de jogar, retirava uma carta, se fosse de um real, colocava-a na poupança; caso contrário, deixava-a virada para cima, sobre a mesa. O próximo jogador, fazia o mesmo e, caso

não tirasse um real, somava a carta da mesa com a sua, se o resultado fosse um real ou mais, colocava as cartas na poupança, se não, deixava a sua carta sobre mesa, e assim sucessivamente, até que todos terminassem suas cartas. Vence quem ficou com mais dinheiro na poupança.

Como esperado, o jogo gerou muita diversão entre os adultos e vários relatos de aprendizagens em função dos diferentes modos de pensar. A avaliação foi positiva, corroborando a teoria sobre o uso de jogos no ensino, bem como, nas intervenções psicopedagógicas. Como exposto, este estudo foi motivado com base em uma disciplina de Pós-Graduação, tendo como proposta o desenvolvimento de uma pesquisa por meio de revisão bibliográfica alicerçada na importância dos jogos no ensino da Matemática. Como disparador, foi selecionado o artigo intitulado *Os jogos no ensino da matemática*' (SANTANA et al., 2004), uma escolha guiada pelo olhar de psicóloga da pesquisadora, que vive a psicologia clínica com crianças através do brincar. Este estudo descreve os benefícios de se utilizar as atividades de competição e de diversão, as quais fogem do clássico ensino teórico e abstrato.

Os jogos permitem ao professor averiguar aspectos como compreensão, no que tange à capacidade de entendimento da forma de jogar, e como o aluno reage às nuances de possibilidades de ganhar ou perder; facilidade, quando ele precisa pensar estratégias para vencer o jogo; possibilidade de descrição, incentivando que os próprios alunos expliquem como se joga aos demais e como devem agir durante o jogo e, estratégia utilizada, pensando sobre as previsões, as hipóteses, o que poderia fazer para vencer em outra oportunidade. Desse modo, é possível promover um aprendizado menos engessado, que envolve diretamente os participantes de forma engajada e espontânea. Ademais, a atividade em grupo representa uma conquista cognitiva, desenvolvendo capacidade emocional, moral e social.

Lopes (1999) aponta a probabilidade de ensinar e de aprender de uma forma adequada, lembrando que as crianças sempre brincaram e ainda brincam, em um ato intrínseco à sua existência. Assim, não haveria razões para não se utilizar o brincar e o jogar como métodos de aprendizagem. No entanto, é importante delinear os objetivos do jogo, bem como selecionar jogos condizentes com o estágio de aprendizado e desenvolvimento dos alunos inseridos no ambiente escolar.

A entrada no colégio modifica profundamente o mundo do brinquedo. As letras e os números convertem-se em brinquedo para as crianças. A curiosidade pelo conhecimento é a continuação da curiosidade que sentiram pelo mundo circundante até os cinco ou seis anos. Com a aprendizagem escolar aparecem novos jogos em que se combinam as aptidões intelectuais e a sorte (ABERASTURY, 1992, p. 68).

Assim, a autora constata que brincar é uma atividade relacionada à curiosidade. A criança que, antes descobria o mundo à sua volta, agora entra no mundo da escola e tende a permanecer nesse estado de curiosidade, descobrindo o novo contexto em que está inserida. Contudo, este novo tem um objetivo concreto que é educar. Para Paín (1985), educar consiste em ensinar, no sentido de mostrar, estabelecer sinais, marcar como se faz e como pode ser feito. Se a criança brinca e com isso ela aprende, é, então, nessa perspectiva que professores e pais devem apoiar a sua aprendizagem.

O brincar e o jogar vão sofrendo transformações e transparecem durante toda a nossa vida, em nossas mais sérias atividades, aliando a necessidade de (sobre)vivência psíquica, social e econômica ao prazer da realização em estudos e trabalhos criativos (DUARTE et al., 2016, p. 45).

Delval (1998) destaca que o jogo aparece na espécie humana desde o início da vida, já nas primeiras fases do período sensório-motor, e vai evoluindo de forma indefinida, tomando forma aos poucos, em um desenvolvimento crescente, estabelecendo significado ao ato de jogar. O autor determina que, para ensinar matemática, é preciso realizar atividades práticas, intuitivas, referentes, principalmente, aos números, ao espaço e à medida, buscando sentido para aquele novo conceito. Ele evidencia, ainda, que se faz necessária a realização de atividades lógicas, de classificação e de organização, que não precisam de nome, nem de obrigatoriedade dentro da disciplina de matemática. Contudo, para os alunos, elas precisam ter como efeito o entendimento do quanto esses aprendizados podem ser úteis na vida deles.



## CONCLUSÕES

Cursar uma Pós-Graduação em Psicopedagogia é desejar aprender a ensinar os sujeitos que buscam ajuda para saber. Estar em uma disciplina que ensina brincando e jogando, faz refletir sobre a forma como se aprende. Como se passa pelo então Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), sentados em classes, enfileirados, tentando decorar a tabuada impressa no lápis preto? Pelo processo acompanhado em sala de aula, fica clara a necessidade de pensar a matemática dentro dos recursos lúdicos, sem que haja um investimento em jogos comprados prontos. É fundamental aplicar toda criatividade em prol de atividades que envolvem adultos e crianças, para um aprender mais divertido e com mais significado. Ir para a aula e vivenciar trocas, brincadeiras e jogos é muito diferente de ir para uma caixa cinza, com um quadro negro, com um professor que escreve e senta para aguardar os alunos copiarem, com o simples objetivo de vencer o plano de aula. Duarte (2016), ressalta que o brincar e o jogar se revelam essenciais na aprendizagem pois, através da intervenção psicopedagógica, é possível superar o nosso não-saber, aplacar a nossa necessidade de aprender, de forma natural e espontânea. A intervenção psicopedagógica, que inclui o brincar e o jogar se torna eficiente e eficaz, traduzindo nas atividades lúdicas a realidade, preparando-os para a frustração, a competição, as perdas e vitórias, promovendo conhecimento para além da Matemática, mas na internalização definitiva das normas sociais e do aprendizado.

Para estudos futuros, sugere-se aplicar o material confeccionado em uma turma do Ensino Fundamental e, se faz o convite para que essas brincadeiras de aprender, possam se capilarizar na rede de ensino, nas famílias e nos consultórios psicopedagógicos.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento aos funcionários, professores e estudantes da turma de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Intitucional 2019/1 da Universidade LaSalle – Campus Canoas, que perseveraram durante a pandemia na continuidade dos estudos e buscam, com todo seu esforço pessoal, uma educação mais afetiva e inclusiva. Que em breve possamos vivenciar uma disciplina, como foi a da Professora Delci Heinle Klein, com aprendizados que passam pelo corpo e com encontros presenciais que nos preenchem de emoção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre, Artmed, 1992.

DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, Inúbia et al. *O brincar e o jogar: compreendendo significados*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2016.

GRAY, David. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOPES, Maria da Glória. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 1985.

SANTANA, Eurivalda et al. Os jogos no ensino da matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8. Pernambuco. 2004, *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco - UFP, 2004.

# A VISITA AO POÇO: O BRINCAR/APRENDER ON-LINE<sup>1</sup>

**Adelaide Garbini Feldmann**  
**Beatriz Ana Zambon Ferronato**  
**Marlei Teresinha Santos de Moraes**



*Desde os tempos de criança  
Eu sempre achava um colosso,  
Puxar com a corda o balde  
Cheio da água do poço.  
Eu, guri pensador,  
Desde então já questionava  
Como é que do fundo escuro, água tão clara brotava [...]  
Odilon Ramos<sup>2</sup>*

## RESUMO

A Psicopedagogia, através do jogar/brincar oferece ao aprendente outros modos de dizer e disponibiliza recursos para compreender os signos que vão sendo mostrados em gestos, palavras, produções e que permitem ao psicopedagogo pensar e ler em cenas e trabalhar as cenas em lembranças. O presente resumo expandido tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida em um Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia. Em abordagem qualitativa, constituiu-se em um breve estudo de caso, com embasamento em Fernández (2001). É um recorte de um dos encontros do grupo que em virtude da pandemia do *coronavírus* passaram a ocorrer de forma *on-line* através da plataforma *Google Meet*. A experiência do grupo de estudos, ao proporcionar o jogar/brincar em cenas, abriu espaços objetivos e subjetivos para autoria de pensamento e a possibilidade para o sujeito significar e compreender o seu próprio aprender. O jogar/brincar/psicodramatizar permite aprender, mesmo que seja por meio de modalidade *on-line*.

*Palavras-chave:* Psicopedagogia. Aprendizagem. Psicodrama. Autoria de pensamento.

<sup>1</sup> Relato de uma experiência desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPPP/ Passo Fundo/RS.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://youtu.be/0T\\_xmybSAGY](https://youtu.be/0T_xmybSAGY). RAMOS, Odilon.

## INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia, segundo o Código de Ética do Psicopedagogo, “ocupa-se do processo de aprendizagem, considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural”. Sendo assim, na situação atual, de pandemia pelo novo coronavírus – COVID-19, a Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp – sugeriu, em documento intitulado *Novas orientações para psicopedagogos em tempos de coronavírus*, uma alternativa ao atendimento psicopedagógico, ou seja, “a modalidade de assistência virtual com atitude psicopedagógica” (ABPP, 2020). O documento ainda salienta que o psicopedagogo, em todos os momentos e situações, deve pautar sua atividade nos deveres contidos no referido Código de Ética.

O presente resumo expandido tem como objetivo relatar a experiência que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPPp – que completou dois anos de existência no dia quatro de agosto deste ano. Este grupo de estudos surgiu do desejo de alunas concluintes do curso de Pós-Graduação – Especialização em Psicopedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - RS, e seus docentes, apoiados pela coordenação do referido curso, com o intuito de dar continuidade aos estudos e aprofundamento dos temas vinculados à Psicopedagogia.

O tema aqui abordado é um recorte de um dos encontros deste grupo, realizado on-line, e que tratou do capítulo cinco do livro *Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar*, de Fernández (2001), bem como da discussão do tema desenvolvido na Videoconferência *A clínica de (um) aprender*, proferida pela Psicopedagoga Dra. Neusa Hickel.

## METODOLOGIA

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPPp, reúne-se mensalmente. Seu planejamento é semestral, quando são pré-definidos os temas a serem estudados e elencados os responsáveis que coordenarão cada encontro, e que farão os registros em formato de memória, os quais constituem a ata da reunião. A partir de abril deste ano, os encontros do grupo passaram

a ocorrer de forma on-line, através da plataforma *Google Meet*, em virtude da pandemia que assolou nosso país e o mundo e, assim, descobriu-se mais uma modalidade de estudo e de aprendizagem que incorporou o trabalho do grupo de estudos.

Este resumo expandido constitui-se em uma abordagem qualitativa, de um breve e despretensioso estudo de caso, que visa acompanhar e aprofundar o que está acontecendo no momento. O grupo de estudos acredita nesta prática e concorda com a afirmação de Yin (1989, p. 23) quando fala de “uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas”.

## DISCUSSÃO

Estamos em tempos de pandemia, nunca antes vividos, e que muitas coisas estão diferentes. Podemos dizer que estamos num espaço “*entre*”. “*Entre*” o que acontecia antes, num ritmo frenético, que muitas vezes não permitia a reflexão, no corre-corre do dia a dia de nossos compromissos e o que virá depois. Esse tempo/espço *entre*, em uma analogia, nos levou a visitar o *poço*<sup>3</sup>/*arquivo* da nossa infância, de onde foi possível resgatar lembranças esquecidas, fechadas lá no fundo. Esses elementos fizeram parte de um período feliz da meninice, são as histórias contadas, os poemas construídos, as cenas de nosso brincar e a alegria que se atravessava em nossos corpos.

Tal visita proporcionou inúmeros questionamentos, autorizamo-nos, hoje, a olhar para o fundo do nosso *poço/arquivo* e buscar o esquecido? A vasculhar fragmentos, situações entre o aprender e o não-aprender? Estamos disponíveis para um tempo que não é de ordem cronológica para buscar aquilo que está como potência ativa na memória?<sup>4</sup> Signos/ marcas objetos de um aprendizado através do tempo, que se acomodam em camadas das nossas vivências? Nosso pensamento movimenta-se entre o *poço* (virtual) e o que é atual. Nossas primeiras aprendizagens, as cenas paradigmáticas, as vivências fami-

<sup>3</sup> Motivação a partir do vídeo *O Poço* de Odilon Ramos, (2020).

<sup>4</sup> HICKEL, Neusa. Videoconferência “A Clínica de (um) Aprender”, (2020).

liares, o primeiro dia de aula, amigos, brincadeiras, acontecimentos de nossa infância são cenas que carecem de revisitação para a construção de aprendizagens atuais.

A Psicopedagogia, através do Psicodrama, tem o jogar/brincar e a arte, como intercessores, que oferecem outros modos de dizer, o que queremos ou não que seja dito, pois, nos apresentam recursos para compreender os signos, que são os sinais que vão sendo mostrados pelo sujeito em seus gestos, palavras, produções e que permitem ao psicopedagogo pensar em cenas; ler em cenas e trabalhar as cenas em lembranças. O pensamento está sempre se movimentando entre o virtual e o atual. E, na busca de sinais, percorremos o caminho que leva à busca de “(um) Aprender” (HICKEL, 2020). E “*agora já moço, posso buscar meus perdidos no fundo do poço [...]*” (RAMOS, 2020). O psicodrama em psicopedagogia traz para o presente, marcas/sinais de um tempo passado que nos permitem olhar para o arquivo de memórias e tornar pensável aquilo que estava impensável. A cena é o que permite olhar e tornar pensável o acontecimento, fazendo visível o que parece estar invisível, mas que é sentido, constituindo o sujeito como autor do que ele mesmo pensou a partir do que passou a ver e sentir, contribuindo para a autoria de pensamento.

A “fábrica dos pensamentos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 70) localiza-se no espaço *entre*, nutre-se na intersubjetividade, na relação com o outro e, através do jogar/brincar, a subjetividade é afetada pela subjetividade do outro e ambos reconhecem-se na intersubjetividade. Na experiência do psicodrama/jogar/brincar o sujeito organiza o espaço/cenário e, ali surgem momentos de diferentes tempos, camadas de memórias, que trazem à vista elementos que podem se fazer pensáveis (serem vistos e pensados de outros modos), para ajudar ao psicopedagogo compreender o sujeito e, ao próprio sujeito, a compreender-se em seu idioma, sua modalidade de aprendizagem, e chegar à autoria de pensamento.

No decorrer do referido encontro que demandou a temática aqui apresentada, cada participante, desafiado pela mediadora, buscou elementos de dentro de uma caixa, previamente preparada, simbolizando o *poço/arquivo*, e foi construindo algo significativo ao tema que estava sendo discutido. Essa vivência propiciou, além do aprofundamento teórico, um encontro de cada um consigo mesmo, com suas memórias/lembranças, com sua autoria de pensa-

mento e modalidade de aprendizagem. As breves escritas, sobre a significação do encontro e o que foi produzido com o material retirado do *poço* (virtual), também permitiram, ao serem colocadas no papel, trazer do virtual para o atual, elementos do APRENDER de cada participante, conforme demonstram as imagens e os textos produzidos, sendo alguns representados a seguir:

Figura 1: “O conhecimento do idioma que falamos nos enriquece no modo de interpretar o mundo e a nós mesmos. O reconhecimento do idioma que utilizamos para aprender e ensinar nos permite ser mais livres e criativos”. “A representação quer mostrar a possibilidade de se conquistar espaço, ser autor, inovar, desacomodar... e aprender, independente das diferenças”.



Figura 2: “As lembranças em cena, ou seja, a vida dos arquivos vieram a relembrar na minha memória a importância da família na aprendizagem e principalmente as memórias.”



Figura 3: “...ser sujeito de um novo aprender nos idiomas que o psicodrama nos oferece. O JOGAR-BRINCAR em cenas, nos constitui seres, sujeitos capazes de nos vermos e nos encontrarmos em nosso APRENDER, abrindo portas e janelas para novos olhares, e novas escutas para com aqueles sujeitos que vêm até nós e desejam, através do jogar-brincar, VEREM-SE, sujeitos APRENDENTES.”



Figura 4: “Ao brincar, retiramos do nosso poço/arquivo de memórias, lembranças de diferentes tempos, que fazem parte do nosso aprender.”

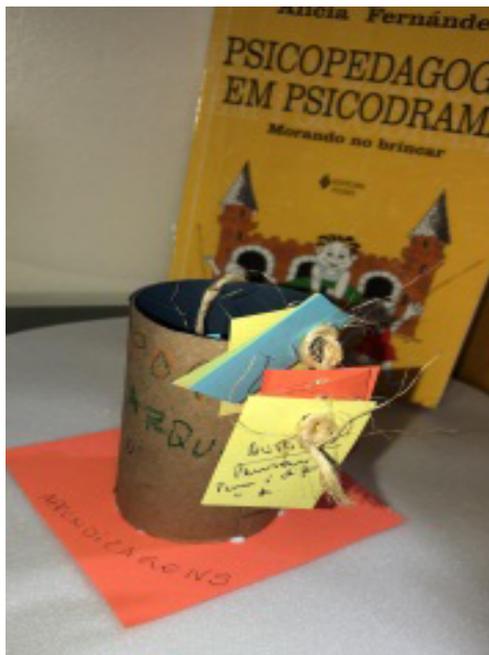


Figura 5: “Representa os conhecimentos escondidos na criança, que está em processo de descoberta, sendo que cada uma nos trará um significado com seus respectivos signos e significados do que é o aprender para a criança”.



Figura 6: "Agora já moço, posso buscar meus perdidos no fundo do poço [...]".  
"Através do jogar/brincar retiramos da memória momentos que não eram pensáveis. Através da relação com o outro, estas memórias se tornam pensáveis, contribuindo para que o sujeito seja autor do seu pensamento".



## CONCLUSÕES

Falar em Psicopedagogia é pensar em singularidade, possibilidades e construção de autoria de pensamento. A experiência do grupo de estudos, ao proporcionar o jogar/brincar em cenas, com o corpo, com o cenário, com o papel ou outros materiais, abriu espaços objetivos e subjetivos para autoria de pensamento. O jogar/brincar permite ao sujeito mostrar-se e atualizar o que está em seus arquivos, como algo esquecido, impensável, ou até mesmo sem ser sentido ou tocado. Abre a possibilidade para que o sujeito se autorize a pensar, a escrever, a se constituir como autor, a significar o seu aprender e a compreender o seu próprio jeito de ser e de aprender. O jogar/brincar/psicodramatizar permitem aprender, mesmo que seja por meio de uma modalidade on-line, ou seja, não presencial, com tantos elementos ainda a serem descobertos.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. *Novas orientações para psicopedagogos em tempos de coronavírus*. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/abpp1/novas-orientacoes-corona-virus-07-abril-2020.html>. Acesso em: 01 ago 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. *Código de Ética do Psicopedagogo*. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/Codigo-de-Etica-do-Psicopedagogo-2019.pdf>. Acesso em: 01 ago 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HICKEL, Neusa K. Videoconferência: a clínica de (um) aprender. Evento da ABPpRS, preparatório para o ENCONTRO ESTADUAL DE PSICOPEDAGOGIA, XXIV. Disponível em: [bit.ly/psicopedagogiars2020](http://bit.ly/psicopedagogiars2020). Acesso em: 09 abr. 2020.

RAMOS, Odilon. *O poço*. 2020. Vídeo disponível em: [https://youtu.be/0T\\_xmybSAGY](https://youtu.be/0T_xmybSAGY). Acesso em: 11 maio 2020.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, p. 23.

# O CORPO ESTIGMATIZADO DIANTE DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM



***Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza***  
***Rosemari Lorenz Martins***

## RESUMO

Partindo do tema sobre a percepção do outro em relação às pessoas com dificuldade de aprendizagem, o presente estudo tem como objetivo refletir acerca destas percepções. Para isto buscou identificar, na literatura, as interferências do meio na aprendizagem, relacionar as marcas de preconceitos em relação às dificuldades de aprendizagem; e caracterizar os estigmas que acompanham as mesmas. Por meio de uma revisão narrativa, com base em bibliografia específica, apoiada em teóricos como Foucault, Goffman, Fernández e Bossa, a pesquisa buscou resultados que explicassem e discutissem a existência de estigmas sobre a pessoa com dificuldade de aprendizagem, bem como das possibilidades em relação a esses, minimizando as marcas que se atravessam na aprendizagem do sujeito. Conclui-se que os estigmas são fortes como ações excludentes, determinantes de incapacidade e influenciadores no processo de ensino aprendizagem.

*Palavras-chave:* Corpo. Dificuldades de aprendizagem. Diversidade. Estigmas.

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista as questões de dificuldade de aprendizagem e o quadro de multirrepetência pelo qual muitos alunos passam, é comum certas falas carregadas de preconceitos em relação a não aprendizagem por parte dos colegas, de professores e até mesmo dos pais. A queixa trazida pelo professor em relação ao aluno com dificuldade é, em algumas situações, desabafo, impotência diante do quadro ou insatisfação, porque o aluno “está sempre no mundo da lua”. Conforme Fernández (2001, p. 100), “se o aluno *está no mundo da lua*, o problema do professor será como trazer a *lua* ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a *lua* da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno”.

Os pais, em alguns momentos, procuram transferir a culpa da não aprendizagem à escola ou a alguém da família: “a professora pegou no pé”; “é igual ao pai, ele(a) também não conseguiu estudar muito”; “é muito preguiçoso(a)”. A família tem importante influência no desejo pela aprendizagem e também no processo de aprender, desde o nascimento. Fernández (1991, p. 92), sinaliza que “todo ser humano acha-se transversalizado por uma rede particular de vínculos e significações em relação ao aprender, conforme seu grupo familiar”, os quais podem contribuir positivamente para o processo de aprendizagem ou dificultá-lo.

Os colegas, muitas vezes, negam-se a fazer trabalhos com os alunos com dificuldades e a integrá-los em grupos, alegando que o colega é “burro”. Surge, nesse contexto, grande probabilidade de aquele que não aprende sofrer *bullying*. Fato é que muitas crianças se sentem segregadas por perceberem que seus saberes são diferentes dos de seus colegas e que sua caminhada acadêmica se dá em um outro ritmo, que não é o mesmo dos demais colegas.

Fernández (2001), ao falar sobre o fracasso escolar, diz que ele afeta o sujeito em sua totalidade e ainda acrescenta que “a criança que dele padece sofre pela subestimação que sente ao não poder responder às expectativas dos pais e dos professores” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 26). A escola é o lugar onde a dificuldade aparece com maior intensidade, sendo latentes os diferentes ritmos no processo-aprendizagem. Por essa razão, a escola precisa estar ao lado do aluno e de suas necessidades. “Se a instituição escolar não reconhece a criança real e vive à espera do aluno ideal, fatalmente não pode constituir-se em um meio suficientemente bom e fazer frente às necessidades da criança” (BOSSA, 2002, p. 158). Sendo assim, faz-se necessário pensar sobre os estigmas colocados no corpo do sujeito com dificuldades de aprendizagem, o que tem salientado sua aparente incapacidade, sua então marca de fracasso, sua exclusão, a penalização por parte do outro e a sua situação de conformismo, revolta, agressividade ou vitimização.

Partindo dessas reflexões, este trabalho tem como objetivo pensar acerca da percepção do outro em relação às pessoas com dificuldades de aprendizagem. Para atender o objetivo proposto, buscar-se-ão identificar, na literatura, as interferências do meio na aprendizagem; relacionar as marcas de preconceitos em relação às dificuldades de aprendizagem e; caracterizar os estigmas que acompanham as dificuldades de aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Foucault traz, segundo Mendes (2006), como concepções acerca do corpo, o pensamento de que ele é, ao mesmo tempo, uma massa, um invólucro e uma superfície que se mantém ao longo da história. É matéria física moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica. Define esse corpo como sendo um “ente” composto por carne, ossos, órgãos, membros, mas que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas. Mendes (2006) estimula a pensar sobre o corpo, em Foucault, enquanto confronto com outros corpos no cotidiano escolar, familiar, social. Acrescenta que “os estudos de Foucault podem ajudar a compreender bem os mecanismos, primordialmente históricos, de continuidade e rupturas vivenciadas por este corpo” (MENDES, 2006, p. 169).

Pensando nessas rupturas, a dificuldade de aprendizagem associada a esse corpo, estabelece no sujeito inúmeras posturas a partir de seu convívio no meio em que está inserido. A influência que esse corpo sofre nas muitas relações interfere em sua produção de aprendizagem bem como em seu vínculo com o ensino. Mendes (2006) diz que Foucault entende que há um poder disciplinar sobre o corpo, estabelecendo um “elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (MENDES, 2006, p. 171 apud FOUCAULT, 1997, p. 127).

A visão de homogeneidade a partir dos corpos uniformes distancia a noção de diversidade em sala de aula frente aos processos de ensino aprendizagem. Cada sujeito tem seu ritmo, sua modalidade de aprendizagem, sua relação e seu vínculo com esses processos, bem como suas vivências e experiências com o meio. Bossa (2002, p. 48) destaca que:

a escola se organiza em torno da criança como um adulto em desenvolvimento, procura educá-la com normas e disciplina, com base na ideia de um ser racional. É a *criança calculável* que, por meio de uma *educação* para o *futuro* será transformada em homem ideal. Deseja-se um ser perfeito, e promete-se reparar o fracasso parental e social. Essa concepção, ancorada em um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias.

A instituição escolar, primando por corpos que sigam um padrão, em que, conforme Mendes (2006, p. 171), “a disciplina expõe as regras, cabendo

aos corpos cumpri-las”, tende a criar estigmas sobre os corpos que não se adequam às regras estabelecidas. Goffman (1963/2004) fala dos estigmas enquanto marcas, sinais que são atribuídos ao sujeito, sendo que o olhar que é imputado a ele parte de uma identidade social virtual e o que o indivíduo prova realmente possuir é uma identidade social real. Sinaliza como sendo estigmas o defeito, a fraqueza, a desvantagem e ainda traz que “utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1963/2004, p. 8).

Partindo desse contexto, o sujeito com dificuldade de aprendizagem, cujos atravessamentos no processo ensino-aprendizagem estão vulneráveis e latentes, recebe uma categorização, partindo do olhar do outro sobre si, uma vez que, segundo Goffman (1963/2004, p. 44), “já que é através da nossa visão que o estigma dos outros se torna evidente com maior frequência talvez o termo visibilidade não crie muita distorção. Na verdade, o termo mais geral *perceptibilidade* seria mais preciso, e *evidenciabilidade* mais preciso ainda”.

Nessa perspectiva, o sujeito recebe o estigma mediante a percepção e a evidência destacada nas diferenças que a caminhada no processo ensino-aprendizagem estabelece. No campo da diversidade, os ritmos, os saberes, as experiências e as vivências são pessoais e fazem parte da história política do corpo (MENDES, 2006), através dos gestos, de falas e posturas, constituindo uma história de subjetivação. O estigmatizado passa por critérios de correspondência entre seres normais e anormais, sendo produto de exclusão segundo sua classificação. O diverso passa a ser diferente e busca pelo esforço de ser reconhecido como uma pessoa comum, a fim de ser aceito, reconhecido e respeitado. Goffman (1963/2004), afirma que “a normalização deve ser diferenciada da *normificação*, ou seja, o esforço por parte de um indivíduo estigmatizado, em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito”.

Fernández (1991) defende a ideia de que para haver aprendizagem é necessário que haja um equilíbrio entre quatro pontos importantes, interligados entre si: corpo, organismo, desejo e inteligência. Sustenta que, “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo”. A família, a escola, a sociedade, os grupos influenciam nesse corpo aprendiz, desejante por esse

processo e pelo conhecimento. Fernández (p. 59) destaca que “a apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou imagens que necessariamente resultam em prazer corporal.”

Reações como revolta, agressividade ou até mesmo o conformismo e a passividade por parte do estigmatizado traduzem sua percepção frente à forma como os grupos de seu convívio o percebem. Por meio dessas ações de estigmas são atribuídos os rótulos, aparecendo com isso até mesmo o *bullying*. Fernández (2001, p. 33), afirma que, “ao rotular, faz-se calar toda a possibilidade. Os rótulos funcionam como sofisticados métodos de controle”. Dentro de um contexto de mundo moderno, cujas diferenças se fazem presentes, Bossa (2002, p. 54) ressalta que:

o mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, consequentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro objeto parental e social; de outro, *crianças-problema* que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno.

A possibilidade de perceber a pessoa com dificuldade de aprendizagem a partir da ótica da diversidade vai ao encontro do respeito e das individualidades do outro. E, segundo Sodré (2006), a diversidade humana é algo a ser mais sentido do que entendido.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de uma revisão narrativa, com base em bibliografia específica, seguindo as palavras-chave: “corpo” OR “dificuldade de aprendizagem” OR “diversidade” AND “estigmas”, foram buscados artigos e textos de outros gêneros para embasar o estudo. As bases de dados pesquisadas foram o Google Acadêmico, com 6.500 achados, dos quais foram usados 23 artigos, e a Unique (FEEVALE), com 73 achados e 11 artigos utilizados. Filtraram-se para este trabalho apenas artigos, descartando dissertações e teses. A procura foi realizada somente em Português, compreendendo o período entre 2018 e 2020,

até o dia 05/06/20. De entre esses artigos, ainda foram selecionados apenas os que traziam o assunto em questão, de modo que restaram para a discussão 9 artigos.

Os estudos foram realizados a partir de conceitos ligados à corporeidade, à diversidade e à dificuldade de aprendizagem, seguindo teóricos como Foucault, Goffman, Bossa, Fernández.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir dos artigos pesquisados nas bases de dados Google Acadêmico e Unique (Feevale), foram selecionados os artigos que se enquadraram nos critérios de busca estabelecidos, segundo o assunto em destaque. Os resultados da análise dos artigos selecionados podem ser visualizados no Quadro 1 que segue e nas discussões subsequentes:

Quadro 1 - Síntese dos artigos analisados

Referência/ Título	Objetivo	Método	Resultado
AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Somos iguais e somos diferentes: olhares dos alunos sobre inclusão no contexto escolar	Identificar o que os alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam sobre inclusão no contexto escolar.	Pesquisa de cunho qualitativo do tipo relato de experiência. Possui como sujeitos 26 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental entre 8 a 9 anos de idade, de uma escola federal localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Instrumentos utilizados: vídeos, entrevistas, fotos, diário de campo.	A partir dos dados analisados nesta pesquisa ficou evidente que para esses alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ao pensarem sobre o processo inclusivo no contexto escolar, entendem inclusão como um todo e que uma criança com deficiência pode aprender mais que eles.
SCHAMBECK, Regina Finck. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras	Compreender o contexto inclusivo de escolas da educação básica a partir da perspectiva de duas professoras que atuam nesses espaços educativos	Pesquisa pautada em questionários direcionados a duas professoras	Foi possível identificar que, nos contextos investigados, ficou evidenciado que as práticas de sala de aula dessas professoras buscavam incluir os alunos,mas, ainda, persistiu nas unidades escolares uma cultura na qual não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções presentes na sociedade.
SOBRINHO, A.G.O.; CAETANO, E.B.; SIQUEIRA, F.V.; SALES, R.B.F.; LEITE, R.S.M.; RIBEIRO, S.S.; PINTO, S.G.O.; FERREIRA, S.R.; AZEVEDO, P.W.; AZEVEDO, C.A.L.S. Estigmatização de pessoas com deficiência visual: como tratar esta questão?	Ampliar a compreensão de como os discursos de verdade sobre cegueira e estigma dialogam entre si e aparecem na experiência dos sujeitos, produzindo modos de ser no mundo e estigmatizações.	A pesquisa foi realizada, metodologicamente, a partir da combinação do método fenomenológico com a cartografia, de forma qualitativa. Foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, com um roteiro pré-definido construído a partir de uma fundamentação fenomenológica.	A presente pesquisa nos possibilitou observar o quanto somos cegos aos outros. O quanto vamos invisibilizando e homogeneizando a pluralidade de formas de ser, quando reduzimos o sujeito à categoria estigmatizada que o colocamos, cego. Os discursos de verdade, cegueira e estigma dialogam entre si e se retroalimentam, constituindo papéis e identidades que vão se cristalizando.
SOBRAL, Renata da Silva Andrade; MESQUITA Amelia Araujo. Escolarização e deficiência intelectual: entre otimismo e frustrações.	Analisar como se constituiu a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual	A pesquisa se deu através de uma abordagem qualitativa, por meio da memória individual de um sujeito com deficiência intelectual. Os dados são oriundos da entrevista semiestruturada e da análise documental, e foram tratados por meio da análise de conteúdo.	Como resultado, identificamos que a escolarização do sujeito da pesquisa foi produzida na experiência entre os modelos integrativo e inclusivo, inclusive com forte demarcação institucional. No entanto, independente do modelo, em ambos os casos a escola reforçou estigmas que limitaram a capacidade de aprendizagem desse aluno.
LEMES, Noemi Mendes Alves; MIRANDA, Maria Irene. Entre o querer e o realizar: atendimento às dificuldades de aprendizagem na rede municipal de ensino de Uberlândia.	Conhecer os resultados e impactos na escola do atendimento às dificuldades de aprendizagem.	A pesquisa se deu a partir de uma abordagem qualitativa e os instrumentos para coleta de dados foram: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e grupo focal. Seguiu-se com a implantação de um projeto de atendimento às dificuldades de aprendizagem.	Essa pesquisa revelou, apesar das falhas, a aprovação do projeto pelos educadores e pais, porém não houve continuidade do mesmo pelo órgão público, após a finalização em termos de estudo.
ELIAS, Andréa Damiana da Silva; OLIVEIRA, Flávio Alves de; TAVARES, Cláudia Mara de Melo; MUNIZ, Marcela Pimenta. A delicadeza da inclusão social frente à estigmatização: Experimentações intermediadas pela arte.	Apresentar a potência da cultura e da arte como dispositivos interventivos para a inclusão social.	O trabalho se trata de uma reflexão teórica e metodologicamente inspirado na sociopoética de Gauthier (2012). O estudo percorre o potencial criativo do homem tomando como ponto de partida a exclusão marcada pelo estereótipo da loucura e da diferença	Intermediados por experimentações estéticas, foram identificadas a busca pela percepção da singularidade daqueles que vivem processos excludentes e anunciando-se a funcionalidade das intervenções artísticas como dispositivo libertador e incluyente.
DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; SOUZA NETO, João Clemente de. Diversidade Cultural no Espaço Escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação.	Verificar o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e da Lei de Migração, e identificar a ocorrência de negligência, discriminação e/ou opressão.	Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação e o registro sistemático da atuação de dois professores colaboradores das turmas de 8º e 9º anos de reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, de pais e de áreas comuns.	Pôde-se observar que os docentes e o alunado sofrem a interferência de aspectos subjetivos preconceituosos e discriminadores que impedem uma convivência harmônica entre imigrantes e descendentes e não imigrantes, com reflexos no seu crescimento pessoal e escolar. Conclui-se que a instituição escolar se mostra em desconformidade com a legislação vigente.
NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; PEREIRA, Leonardo da Silva. Questões de diversidade sobre o olhar das crianças em uma escola de Ensino Fundamental.	Discute questões de gênero, infância e diversidade no cotidiano escolar.	Estratégia metodológica pesquisa-intervenção. Foram realizadas oficinas com crianças de nove e dez anos de idade. As oficinas pretendiam saber como as crianças percebem a diversidade e como lidam com igualdade e diferença.	Como resultados, destaca-se a dificuldade da escola em trabalhar com as questões da diversidade em seu cotidiano e o quanto as crianças reproduzem posturas e atitudes de preconceito e discriminação que são naturalizadas nas suas relações com os outros.
CUNHA, Conceição Aparecida Siqueira da; BARROS, Rosiene Pereira da Costa; PINHO, Maria José de. Currículo e Diversidade: diálogos da educação na complexidade.	Investigar a pobreza, a desigualdade social e o currículo escolar como fatores que (im) possibilitam o desenvolvimento discente da educação básica em situações de pobreza e extrema pobreza.	Foi realizada uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, além de revisão da literatura.	O resultado da pesquisa desvelou que a pobreza ou extrema pobreza é uma condição que desfavorece a aprendizagem e eleva a repetência.

Fonte: elaborado pela autora.

Aguiar e Maia (2018), diante da preocupação relativa as quais seriam os discursos e as atitudes frente aos alunos de inclusão na classe, identificaram, em seus estudos, que os alunos entrevistados e analisados entendem inclusão como um todo e que ainda destacam que uma “criança com deficiência pode aprender mais que eles”. Afirmaram que, “ao dizer que inclusão é uma prática social, devemos colocá-la em ação diariamente por meio dos nossos discursos, práticas e concepções” (AGUIAR; MAIA, 2018, p. 45).

Enquanto pensavam ser esses discursos e atitudes discriminatórios, perceberam que os alunos estavam entendendo a inclusão como algo normal e com muitas possibilidades. Aguiar et al. (2018, p. 50), afirmaram que “incluir é reconhecer que o outro pode aprender no seu tempo, pode aprender e desenvolver outras habilidades diferentes das que foram desenvolvidas em outras crianças, alunos ou adultos”.

Schambeck (2020), trouxe evidências do trabalho inclusivo em sala de aula de duas professoras que acreditam nesse tipo de atividade, mas percebem que não são todos os alunos que podem ser beneficiados, destacando que o trabalho seria eficiente se todos respeitasse as condições de aprendizagem dos alunos. Encontrou estigmas a partir de suas análises no contexto da escola, concluindo que a inclusão ainda está em um momento de transformação e de análise de abordagens e perspectivas. Definiu, quanto aos estigmas, que “estigmatizar é, por vezes, colocar pessoas em ‘caixas’ e ignorar que suas diferenças tendem a acrescentar às nossas experiências e que a nossa realidade não é pior nem melhor que a realidade do outro” (SCHAMBECK, 2020, p. 172).

Sobrinho et al (2018), enfatizaram a questão de que somos cegos aos outros, à sua individualidade, subjetividade e singularidade. A pesquisa realizada entre pessoas cegas trouxe que os discursos de verdade, cegueira e estigmas dialogam entre si e se retroalimentam. Constroem-se papéis de identidades que vão se cristalizando e afetando comportamentos e relações.

Sobrinho et al. (2018, p. 9) salientaram que “nem herói, nem coitado, como apareceu em outros relatos, o que importa quando nos afastamos de visões dicotômicas, é como vive-se a existência, a partir da condição de ser cego.” Nessa perspectiva, ficou claro que nos próprios relatos os discursos estigma-

tizados mostraram-se enraizados, deslocando o ser humano que existe para além da deficiência ou da situação de dificuldade de aprendizagem.

Sobral e Mesquita (2018) destacaram, em sua pesquisa, a dificuldade que alunos com deficiência intelectual têm de concluir os estudos na educação básica, por conta não de sua dificuldade de aprendizagem, mas pela limitação e incapacidade que a própria escola imputa à vida desses educandos. Ao analisar, especificamente o caso de um menino, salientaram que “a escolarização como foi traçada historicamente baseada na homogeneização dos alunos pouco contribuiu para que JC pudesse vivenciar alguma experiência de sucesso escolar, adverso a isso, agravou a descrença sobre sua capacidade de aprender” (SOBRAL; MESQUITA, 2018, p. 148).

Lemes e Miranda (2013), frente à preocupação em relação às dificuldades de aprendizagem, cuja escola insiste com a padronização e a supervalorização dos aspectos cognitivos e a perspectiva linear, buscaram, a partir de seus estudos, um projeto que viabilizasse a articulação de um atendimento que visasse às potencialidades dos sujeitos. Consideraram ainda que

as experiências de medo, constrangimento, frustração, inferioridade e comparações vividas no ambiente escolar e em outros espaços vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona mediante uma situação de conflito ou de fracasso nos diversos ambientes, por exemplo, a sala de aula (LEMES; MIRANDA, 2013, p. 90).

Lemes e Miranda (2013), ao implantar o projeto criado, salientaram a dificuldade encontrada com a equipe da rede municipal em atender as crianças com problemas de aprendizagem, uma vez que os casos eram inúmeros. Mas, ao término do projeto, também destacaram a não continuidade dele pela equipe da rede, cuja preocupação era quantitativa em função dos índices do IDEB, não levando em conta os padrões qualitativos que o projeto traria.

Elias et al (2018), apresentaram um estudo trazendo a arte como via de acesso para a inclusão e sensibilização, por meio de experimentações e intervenção, minimizando as ações excludentes e a marginalização. Segundo eles, “vivemos o discurso da inclusão social, contudo, ainda experimentamos na contemporaneidade, uma prática amplamente excludente (ELIAS et al., 2018, p. 103). A sensibilização por meio das expressões artísticas apresentou

um novo quadro dentro da diversidade, mostrando um cuidado includente, pois, conforme Elias et al. (2018, p. 111), “à medida que nos aproximamos da arte afastamo-nos do estigma e ampliamos a inclusão social”.

Dias e Souza Neto (2019), em seus estudos acerca de imigrantes bolivianos, elucidaram a questão da discriminação, do estigma e das dificuldades no âmbito da diversidade cultural e da inclusão social. Trouxeram que na formação do sujeito há elementos da subjetividade e da objetividade, refletindo e impactando na escola: “o cotidiano e a prática escolar dessas crianças, bolivianas ou não, abrem uma clareira para a percepção de que os processos subjetivo e objetivo ajudam na apropriação do mundo” (DIAS; SOUZA NETO, 2019, p. 60).

Nascimento e Pereira (2017), enfatizaram em sua pesquisa, que o ser humano apresenta muitos comportamentos e que a escola pode ser um espaço para a aprendizagem do convívio com a diversidade. “A diversidade marca a vida em sociedade. A falta de atenção a essa temática contribui para que no cotidiano as crianças reproduzam preconceitos e criem estigmas que interferem no relacionamento interpessoal e convívio social” (NASCIMENTO; PEREIRA, 2017, p. 1). Nascimento e Pereira (2017) trataram da diversidade como um todo, nas questões de gênero, opção religiosa, diversidade racial, pluralidade cultural e deficiências. Consideraram a tarefa da diversidade na escola algo difícil, uma vez que as crianças vêm com seus conceitos e discursos segundo o ambiente em que estão inseridas. Mas, mesmo sendo difícil, é uma tarefa necessária para que sejam construídas relações de alteridade.

Cunha, Barros e Pinho (2019), realizaram um estudo a partir da situação de pobreza e pobreza extrema, considerando suas influências no processo de aprendizagem, incluindo questões de diversidade e currículo escolar como excludente. Tais abordagens mostraram uma abertura para a existência de rótulos e discurso preconceituoso. Em um dos depoimentos obtidos por docentes constataram a seguinte fala: “[...] compreendemos porque parte significativa de nossos(as) alunos(as) pobres tem um histórico escolar marcado pela repetência e muitas dificuldades de aprendizagem”. Porém, ainda segundo os autores: “apesar dessa situação, muitas vezes, sem o conhecimento da realidade de vida deles(as), são rotulados de preguiçosos, desinteressados” (CUNHA; BARROS; PINHO, 2019, p. 119).

Os artigos analisados corroboram a reflexão acerca das percepções do outro em relação às dificuldades de aprendizagem, atestando a existência de estigmas, rótulos, discursos preconceituosos, afetando o sujeito em seu processo de ensino e aprendizagem. Enquanto uns comprovaram as possibilidades em torno da inclusão, outros trouxeram entraves quanto ao sistema, a rede de ensino e a escola como um todo em abarcar a diversidade, apostar nas potencialidades e aproximar as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados, muitas evidências foram comprovadas, uma delas é a ideia de que o preconceito, ações e discursos discriminatórios são fortes nos ambientes em que não há a conscientização da diversidade.

A escola tem se mostrado como o lugar de estigmas frente à dificuldade de aprendizagem, às deficiências e à exclusão social, quando deveria ser ao contrário, estimulando a inclusão e buscando soluções de aproximação do diverso. Outra comprovação importante é que, enquanto alguns espaços escolares estão buscando intervenções e ações que conscientizem e minimizem a ideia de incapacidade, de penalização e de impossibilidades, outros veem dificuldades em desconstruir conceitos enraizados na sociedade, não apostando na mudança.

Conclui-se, a partir dos estudos realizados, que a sociedade como um todo está no caminho da diversidade, porém, ainda há uma longa estrada de conscientização e de olhar atento e acolhedor para o outro a ser percorrida. O conceito de alteridade ainda necessita ser trabalhado e vivenciado pela sociedade, traduzindo-se em respeito e inclusão social.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Somos iguais e somos diferentes: olhares dos alunos sobre inclusão no contexto escola. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 1, n. 1, p. 43-54, jan./jun. 2018.
- BOSSA, Nádia. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- CUNHA, Conceição Aparecida Siqueira da; BARROS, Rosiene Pereira da Costa; PINHO, Maria José de. Currículo e Diversidade: diálogos da educação na complexidade. *Revistas Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 18, p. 114-129, 2019.
- DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; SOUZA NETO, João Clemente de. Diversidade Cultural no Espaço Escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 51-70, jan./mar. 2019.
- ELIAS, Andréa Damiana da Silva et al. A delicadeza da inclusão social frente à estigmatização: experimentações intermediadas pela arte. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 10, n. 27, p. 102-113, 2018.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- GOFFMAN, Ervin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4, ed. 1963. Digitalização 2004.
- LEMES, Noemi Mendes Alves; MIRANDA, Maria Irene. Entre o querer e o realizar: atendimento às dificuldades de aprendizagem na rede municipal de ensino de Uberlândia. *Revista Faculdade de Educação*. Mato Grosso, v. 20, n. 11, p. 95-114, jul./dez. 2013.
- MENDES, Lúcio Cláudio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, 2006.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; PEREIRA, Leonardo da Silva. Questões de diversidade sobre o olhar das crianças em uma escola de Ensino Fundamental. *SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS*, Florianópolis, p. 1-9, 2017.

SCHAMBECK, Regina Finck. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 15, n. 2, p. 168-188. 2020.

SOBRAL, Renata da Silva Andrade; MESQUITA Amelia Araujo. Escolarização e deficiência intelectual: entre otimismo e frustrações. *Revista Triângulo*, Uberaba, MG, v. 11, n. 3, p. 139-158, set./dez. 2018.

SOBRINHO, Aline Gomes Oliveira et al. Estigmatização de pessoas com deficiência visual: como tratar esta questão? *Perspectivas On-line: Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 8, n. 23, p. 1-16, 2018.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. *Revista Científica Información y Comunicación*, Sevilla, n. 3, p. 5-15, 2006.

# DESEJO DE APRENDER: O CORPO ATRAVESSADO PELA ALEGRIA<sup>1</sup>

*Beatriz Ana Zambon Ferronato*



*“Não tenho dúvida de que os melhores adultos são os que persistem auscultando essa porta perdida para a liberdade poderosa da infância”.<sup>2</sup>*

## RESUMO

A alegria e o espírito lúdico expressos pela corporeidade são condições básicas para a aprendizagem. Este resumo expandido consiste em um estudo bibliográfico, analítico e reflexivo, com o objetivo de refletir sobre o lugar da criança, seu corpo e seu desejo neste período pandêmico em que os estudos ocorrem na modalidade *on-line*. A pesquisa, com embasamento teórico em Fernández (1990, 2001, 2012), considerou que tanto na modalidade *on-line*, como no modo tradicional de frequentar a escola, é fundamental a sensibilidade, a valorização da imaginação, o vínculo entre os envolvidos e as possibilidades contidas no lúdico, pois a base do entendimento é corpórea.

*Palavras-chave:* Psicopedagogia. Aprendizagem. Corpo. Desejo.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir a respeito do aprender e da implicação do corpo juntamente com o desejo, no processo de aprendizagem. Nossa imaginação e nossos sentidos são sensíveis ao estético e, neste período pandêmico, em que estamos impedidos da aproximação física e nossos contatos são possíveis de forma *on-line*, muitas reflexões e novas aprendizagens estão ocorrendo. Veio-me à lembrança o curta/animação *Alike*<sup>3</sup> (2015) que foi o tema disparador do *I Painel Regional de Psicopedagogia “Con (sentindo) o apren-*

<sup>1</sup> Trabalho submetido e aprovado pela comissão científica do XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia – ABPpRS.

<sup>2</sup> MÃE, Valter Hugo (2017).

<sup>3</sup> Curta-metragem de animação em 3D produzido e dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez e lançado em 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=33vZGW7WH9Q>.

der”, que ocorreu em 2019, na Universidade de Passo Fundo - RS, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPPP – formado por alunas egressas do curso de Pós-Graduação, Especialização em Psicopedagogia da Faculdade de Educação da UPF e seus docentes, com apoio da coordenação do referido curso. *Alike* levou-me a novas reflexões no momento atual que, em virtude da pandemia do novo *coronavírus*, as crianças estão dentro de casa, sem poderem frequentar a escola e seus pais precisando dar conta de seu trabalho, remoto ou não, e do acompanhamento escolar de seus filhos.

A partir dessas reflexões, direcionadas ao aprender, e quanto o corpo, juntamente com o desejo, participa desse processo, acredito ser pertinente refletir sobre o lugar da criança, seu corpo e seu desejo neste aprender on-line. Para pensarmos sobre esta importante temática, referente à criança e seu aprender, ressalto que, por estarmos vivenciando este momento, muito ainda terá que ser pensado, escrito e produzido a respeito, assim, minha pretensão é registrar brevemente algumas reflexões sobre o assunto.

## METODOLOGIA

Com motivação no curta-metragem *Alike*: a sociedade e nossa capacidade criativa (LARA; MÊNDES, 2015) e embasamento teórico em Fernández (1990, 2001, 2012), este resumo expandido consiste em um estudo bibliográfico, analítico e reflexivo. De acordo com Gatti (2006, p. 26) um estudo “pode denotar desde a simples busca de informações” até “abrir caminhos novos no conhecimento existente”.

## DISCUSSÃO

O referido curta/animação instigou-me a pensar em duas dimensões: a *Vida* e a *Escola*, como se a vida acontecesse, para o pequeno *Alike*, somente no tempo/espço fora da escola. A vida, pela ótica da criança na referida animação, é vivida de forma leve e despreocupada, seu corpo aparece em sua plenitude, saltitante e feliz. Ela é musical, curiosa e, em sua essência, encantada

pela vida, como lembra Fernández (2001a, p. 123-124) “a alegria é o corpo atravessado por pensamentos e desejos”. E, é com este encantamento e alegria, que as crianças pequenas chegam à escola. O encantamento e a alegria abrem caminho para a construção do espaço *entre* que é o “lugar de novidade, de criação”, ou seja, o lugar da autoria de pensamento, pois esta ocorre no espaço intermediário, *entre* o sujeito e o objeto de seu pensamento.

A alegria e o espírito lúdico, experimentados pela corporeidade, são condições básicas para a aprendizagem. Fernández (2012, p. 70-71, grifos da autora), descreve lindamente a diferença entre *organismo* e *corpo*, e afirma ser a diferença o ponto “central para pensar as questões de aprendizagem e imprescindível para analisar a capacidade atencional”. O “organismo *memoriza*” enquanto o “*corpo recorda*” e, ao recordar, aprende. O organismo tem em si a potência para os *movimentos*, mas é o corpo quem constrói os gestos. O organismo permite os sons, porém é o corpo que com a voz faz a palavra e também faz o silêncio. O “organismo tem *cara*”, mas o corpo constitui um rosto que se apresenta pelo “olhar e a carícia do outro”. O organismo oferece a possibilidade de *ouvir* e o corpo decide *escutar* ou não e, quando a audição não é possível, “pode-se fazer ouvir com os dedos e com todos os poros da pele”. O organismo permite ver e o corpo resolve enxergar ou não, mas quando o organismo não dá a visão, o corpo permite a carícia.

Com o corpo atravessado por “pensares e desejares” (CRUZ, 2001, p. 124), *Alike* é apresentado à outra dimensão, ou seja, a Escola. A escola do corpo domesticado, do aprender estereotipado, onde o pensar está ausente, sem espaço para a autoria e onde habita o tédio. O tédio que não é o oposto da alegria. Alegria também não é “mandato de que tudo precise ser prazeroso”. A alegria pode até estar presente em momentos de angústia ou raiva, “só não pode conviver com a repetição indefinida dos nossos procedimentos ou com mandatos sem possibilidade de perguntas” segundo Cruz<sup>4</sup> (2020).

Diante dessas duas realidades, vividas pelo menino *Alike*, emergem questionamentos: O corpo precisa ficar do lado de fora da escola e do processo de aprender? Por que a curiosidade é proibida? Brincar é transgredir? E, dessa forma, é possível florescer a autoria de pensamento?

<sup>4</sup> Videoconferência “*Psicopedagogia Clínica*” (ABPpRS, 2020).

Essas questões remetem a pensar na tradicional separação, ocorrida desde os antigos gregos, passando pela modernidade, entre o corpo e a mente em que esta, a alma, sempre foi favorecida em detrimento do corpo, esvaziado de valor moral, de afetos, de sentimentos e emoções. Com Spinoza, no século XVII, rompe-se o dualismo e a “moralização da afetividade para relacionar corpo e alma pelos afetos” e, a partir de Nietzsche inverte-se a verdade até então acreditada e fala-se em razão corpórea “o corpo é a força pulsional que conduz o homem a ser senhor de si mesmo”, segundo Hermann (2018, p. 7). E, segundo Fernández (1990, p. 59), “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo”.

Sobre a figura do professor do menino *Alike*, esse aparece sem rosto, também não demonstra afeto, tampouco subjetividade. Para que ocorra a aprendizagem é fundamental “um processo dialógico, em que aluno e professor possam colocar-se em jogo”, pois “a experiência formativa/autoformativa ocorre no encontro com o outro [...], entre os diferentes modos de ser” que permitam ao ensinante e ao aprendente construir-se e resignificarem-se (FERRONATO, 2017, p. 85). O professor como “agente subjetivante” atende de um modo “que outorga vida, que não pode ser avaliado por parâmetros de eficiência, pois sua eficácia simbólica penetra pelos tecidos inconscientes” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 216).

O tédio/aborrecimento sempre acompanha as crianças com dificuldades de aprendizagem, porém, as dificuldades também podem ter como causa o tédio/aborrecimento que se confunde muitas vezes com *déficit* de atenção. Da mesma forma que, aos movimentos do corpo inquieto da criança, frequentemente se atribui o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Concordo com Fernández quando afirma que geralmente “a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 63).

Paralelamente à escola, o ambiente de trabalho, local onde o pai de *Alike* permanece, no mesmo período da escola do filho, também é mostrado como entediante e repetitivo, sem criatividade e alegria e, em sua corporeidade transparecem o tédio e o aborrecimento.

Os momentos felizes ocorrem, para pai e filho, no espaço entre um dia e outro, da rotina diária escola/trabalho, quando o adulto/pai neste espaço

“*entre*” aprende com a criança a extasiar-se, por exemplo, diante de um oásis colorido e musical em meio a uma selva de pedra, a cidade grande. O corpo da criança *enxerga, escuta, sente, se encanta* e empresta sua atenção a um violonista, momento que permite à criança “experimentar-se interessante”.

De acordo com Cruz (2020), é através do olhar do outro, de alguém que lhe seja significativo, que a criança se “experimenta interessante” e permite demonstrar seus processos de autoria, pois lhe é oportunizado fazer pensáveis as suas questões.

Diante do contexto atual, as crianças estão tendo aulas em suas casas e seus pais estão enfrentando uma nova realidade, ou seja, a de vivenciar com seus filhos momentos de aprendizagens escolares diante das telas. As mesmas telas, que até pouco tempo, eram consideradas pelos adultos, pais e professores, em relação às crianças e adolescentes, motivo de desatenção e negligência nos estudos.

Turmas de crianças estão on-line dentro de pequenas telas, mas seus corpos e seus pensamentos estão em movimento, situados no espaço *entre, “entre a objetividade e a subjetividade”*. Assim, mais importante que os conteúdos “é o espaço que possibilita fazer pensável um determinado conteúdo” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 55), espaço este da criatividade e da construção da autoria de pensamento.

Reveste-se de grande importância para a pesquisa psicopedagógica, como estão ocorrendo as aprendizagens diante deste novo contexto, que estamos vivenciando. Nosso “olhar através da família”, segundo Fernández (1990, p. 92), leva em consideração ao mesmo tempo três níveis: “individual, vincular e dinâmico” que além do sujeito, com suas “particularidades inter-relação organismo-corpo-inteligência-desejo” percebe a modalidade de circulação do conhecimento na família e como funcionam os papéis necessários dentro da estrutura familiar. Falar em aprendizagem é falar em relação e Fernández (1990, p. 52) situa “o *aprendente*, necessariamente, em uma cena vincular que, primária e paradigmaticamente, se dá no grupo familiar

[...] sendo que as quatro estruturas, ou seja, organismo, corpo, inteligência e desejo, se constroem na inter-relação com o outro, no meio familiar e social. Meio onde o sujeito necessita de um espaço pessoal, de reconhecimento, o qual permita que se diferencie e reconheça pensante.

## CONCLUSÕES

Com o objetivo de refletir a respeito do aprender e da implicação do corpo, juntamente com o desejo, no processo de aprendizagem, chego, com este breve estudo, a alguns apontamentos. Analiso que, tanto na modalidade on-line, como no modo tradicional de frequentar a escola, a valorização da imaginação, da sensibilidade e da experiência estética, através do “vínculo corpóreo dos afetos” (HERMANN, 2018, p. 14) e das possibilidades contidas no envolvimento dos canais da sensibilidade pode nos mostrar que a base de nosso entendimento é corpórea.

Considerando o que foi exposto, com base nos autores que referenciam este estudo, acredito que se deva pensar sobre o modo como se estruturam os processos educativos e formativos, oferecendo maior abertura e ênfase ao sensível e ao desejante, já que, o corpo e o desejo, junto ao organismo e à inteligência, compõem os quatro pilares do aprender e nem sempre são considerados com a devida importância. Certamente, o encantamento, a alegria, o experimentar-se interessante, o extasiar-se diante do belo e o lúdico constituem elementos fundamentais em relação ao desejo de aprender.

Ainda é prematuro falar sobre o efeito no aprender que este período de pandemia, poderá causar nas crianças a médio e longo prazo. Porém acredito que está sendo um tempo *entre* a anterior pressa, agitação e inevitável afastamento entre os pais e os filhos e a possibilidade de um novo tempo de maior proximidade, afetos e aprendizagens compartilhadas.

Como ocorreu com o pai do menino *Alike*, muitos adultos, neste período, também podem estar aprendendo com seus filhos a redescobrir a alegria, o encantamento e o espírito lúdico que estavam adormecidos desde seus, nem tão longínquos, tempos de infância.

As crianças voltarão a reencontrar seus espaços na escola. Que essa possa sempre permitir a potência criativa do brincar, para que, juntos, aprendentes e ensinantes, possam desfrutar do prazer de aprender, tendo seus corpos atravessados por genuína alegria.

## REFERÊNCIAS

- CRUZ, Jorge Gonçalves da. Videoconferência *Psicopedagogia clínica*. Evento da ABPpRS, preparatório para o ENCONTRO ESTADUAL DE PSICOPEDAGOGIA, XXIV. Disponível em: [bit.ly/psicopedagogiars2020](http://bit.ly/psicopedagogiars2020). Acesso em: 09 jul. 2020.
- CRUZ, Jorge Gonçalves da. O contrário da alegria é o tédio. In: FERNÁNDEZ, Alicia. *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p 124-125.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso: 2012.
- FERRONATO, Beatriz A. Zambon. *Educação para a sensibilidade*. Curitiba: CRV, 2017.
- GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação na contemporaneidade. *Cadernos de Estudos Sociais*. Recife, v. 22, n. 2, p. 131-142. Jul./dez. 2006.
- HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. *Revista Brasileira de Educação* [on-line]. 2018, v. 23, e230051. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230051>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- LARA, Daniel Martínez; MÉNDEZ, Rafa Cano. Curta metragem *Alike: a sociedade e nossa capacidade criativa*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=33vZGW7WH9Q> Acesso em: 01 ago. 2020.
- MÃE, Valter Hugo. Prefácio. In: SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O príncipezinho*. Porto – Portugal: Livraria Lello, 2017.

# PSICOPEDAGOGIA E PSICANÁLISE: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIAS NUM ESTUDO DE CASO<sup>1</sup>

*Izabel Cristina Ludwig*

## RESUMO

Os problemas de conduta são um dos grandes desafios com os quais a educação e a clínica se deparam na contemporaneidade. Muitos desses comportamentos estão associados aos transtornos de aprendizagem. Este trabalho buscou verificar os efeitos manifestos que impedem alunos de implicar-se com o projeto de aprendizagem e sustentar seu desejo de aprender. Como método, foi proposta uma pesquisa-ação, durante três meses, com uma turma de 4º ano que apresentava problemas de conduta e de aprendizagem. Como conclusão, verificou-se que, quando o professor oferece escuta, dando voz a considerações e inquietações, o ambiente de sala de aula se apresenta como um espaço de responsabilidade e de aprendizagem. Essa medida reduz os enfrentamentos entre os alunos, bem como os deles com os professores, resultando em melhorias no aprender de cada um. A hipótese que se levanta é a de que os transtornos do aprender e de conduta apresentados por eles estavam relacionados. Demandavam-se, portanto, diferentes abordagens para contemplar suas singularidades: o inconsciente, do qual se ocupa a psicopedagogia clínica, referente ao sujeito aprendente e ao sujeito ensinante, e a psicanálise, nas questões das identificações em uma formação de grupo e das elaborações subjetivas da sexualidade infantil.

*Palavras-chave:* Problemas de conduta. Transtorno do aprender. Desejo. Psicopedagogia. Psicanálise.

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se um aumento significativo de cenas de agressões, tanto físicas quanto verbais, nos espaços escolares. Essas condutas inadequadas afetam a aprendizagem.

Uma pesquisa global sobre a violência nas escolas foi realizada no ano de 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, mais de 100 mil professores e diretores de escolas participaram dessa investigação. Infelizmente, ela pôs o país em primeiro lugar

<sup>1</sup> Artigo apresentado para obtenção do título de Especialista em Psicanálise, pelo Curso de Especialização em Psicanálise: Técnica e Teoria da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

neste triste cenário: 12,5% dos professores ouvidos disseram serem vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana (FERNANDES, 2014).

Uma definição para violência, segundo dados da Unesco, é toda ação que impede o desenvolvimento (ABRAMOVAY, 2002). Ao pensarmos a escola como um espaço de desenvolvimento, principalmente da aprendizagem, podemos considerar que as duas não convergem para a mesma direção, sendo a violência um impedidor do processo de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento da aprendizagem e da cidadania, que é papel da escola, fica ameaçado por tais comportamentos, que se mostram altamente desafiadores para o processo educativo.

De acordo com Morin (2003, p. 65), “a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão.” Por essa razão, é especialmente relevante pesquisar as causas dos fenômenos na sua articulação com o processo de aprender.

Para verificar se os atos de violência em um ambiente escolar interferem no desejo de querer aprender, foi realizada uma pesquisa-ação no ano de 2016, em uma turma de 4º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Este artigo apresenta os resultados dessa pesquisa-ação.

A investigação teve como objetivo registrar as posições individuais que interferiam no coletivo. Foram utilizados textos literários de diversos gêneros, além de reportagens sobre situações envolvendo boas e más atitudes. A partir desse material, os alunos observaram suas ações no convívio diário na sala de aula e nos diversos espaços escolares. Foram propostos às crianças momentos de fala e de escrita como possibilidade de escuta para os atos de agressões físicas e verbais que elas produziam, tanto em sala de aula quanto nos outros espaços escolares. Com isso, elas podiam refletir sobre as lições tiradas do exercício.

Pensar novos horizontes, que não são explicados somente pelas dificuldades orgânicas e cognitivas, faz-se necessário para encontrar possíveis hipóteses relacionadas ao desejo e aos transtornos do aprender. Nesse contexto,

as teorias da Psicanálise e da Psicopedagogia surgem como possibilidades de diálogo com a Educação.

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, foram utilizadas como referencial teórico as postulações psicanalíticas de Sigmund Freud e de Jacques Lacan sobre identificação em uma formação de grupo. Ainda, buscou-se referencial da Psicopedagogia, a partir dos escritos de Sara Paín e de Alicia Fernández, no que tange aos transtornos de aprender, para análise dos efeitos no processo de aprendizagem dessa turma.

## **DESEJO DE QUERER APRENDER**

Para verificar a hipótese de que o ambiente interfere no desejo de querer aprender, buscamos contemplar as singularidades de cada criança. Propusemos a construção de novas formas de agir nas situações em que os atos de agressão, tanto físicos quanto verbais, faziam-se presente. Os efeitos das novas significações desses atos, no ambiente de sala de aula e na aprendizagem de cada aluno, são o que se apresenta na sequência.

### **A turma de sala de aula**

A turma era formada por vinte e quatro alunos com idades entre 9 e 11 anos, sendo dez meninas e quatorze meninos. Quatro alunos estavam repetindo o 4º ano.

Notou-se que as crianças eram muito ativas e que havia várias lideranças no grupo. Elas precisavam ser lembradas frequentemente de palavras de gentileza para viabilizar um ambiente mais saudável.

A convivência dos alunos entre si e com os professores era tumultuada. Havia muita indisciplina, dificuldades em ouvir as orientações das atividades, falta de responsabilidade com os materiais pessoais, além de agressões entre eles. A maioria das crianças dessa turma sofria, ou presenciava, atos de violência familiar, demonstrando possíveis efeitos de trauma.

Em acréscimo, grande parte dos alunos apresentava dificuldades na aprendizagem, principalmente no que se referia a leitura e escrita. Quando havia textos para ler, ou mesmo com páginas em branco para escrever, per-

cebia-se que tinham uma angústia, representada pelo comportamento mais ativo, mais agressivo entre eles, e por um riso descontrolado.

A repetição desses atos em sala de aula era frequente. A linguagem que os alunos mais conheciam e mais utilizavam era aquela que levava a agressões verbais – e, em alguns momentos, até mesmo para agressões físicas.

## A pesquisa

Para que fossem analisados os efeitos referentes ao desejo de aprender em um ambiente hostil para a aprendizagem, bem como as consequências no desejo de aprender de cada criança, propôs-se uma pesquisa-ação.

Nessa atividade, os alunos foram convidados a registrar por escrito suas vivências em sala de aula e, após isso, ler as considerações sobre as ações que eles faziam e que interferiam negativamente no coletivo da turma.

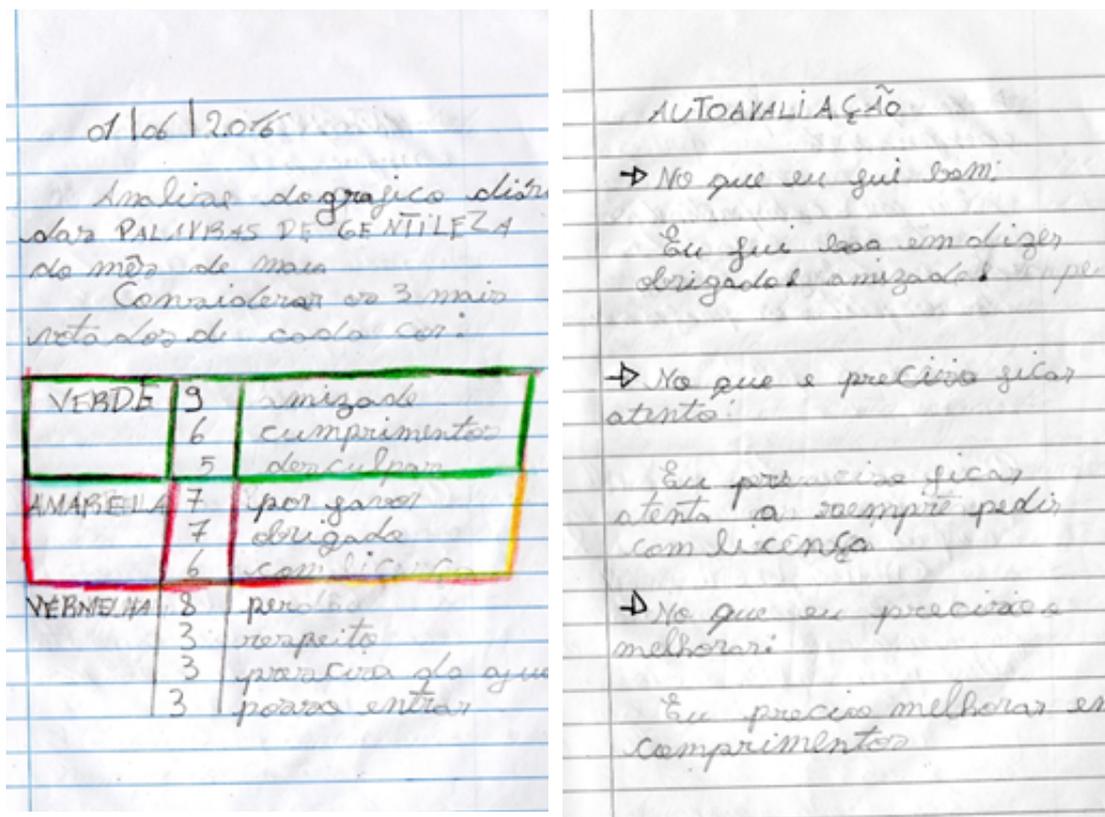
No mês de maio, a turma organizou as normas para uma boa convivência coletiva e elegeu palavras de gentileza, tendo como base suas referências do discurso familiar. Cada um refletiu sobre suas ações no cotidiano da sala de aula.

Em seguida, foi proposta aos alunos a reflexão, por escrito, sobre as possíveis razões para que determinada ação tivesse ocorrido. Além disso, eles foram orientados a pensar estratégias de como fazer diferente.

Depois da escrita, as crianças liam suas considerações em voz alta e construíam, no coletivo, propostas de melhoria. Nesse sentido, puderam refletir sobre suas atitudes e dar novas significações àquelas que produziam efeitos negativos no grupo.

O registro das ações era realizado duas vezes por semana, ou, então, quando ocorria alguma cena que os alunos ou a professora entendiam que precisava ser mencionada. Cada criança tinha um caderno no qual escrevia o ocorrido, com sua opinião sobre o episódio e suas indagações sobre como o ato poderia ter sido realizado de outra forma. Feito o registro, alguns alunos que quisessem ler sua produção eram convidados a manifestar-se. Segue, abaixo, relato de um dia de escrita e a autoavaliação do mês de uma aluna (Figura 1).

Figura 1 – Exemplo de ferramenta escrita e de autoavaliação empregada



Fonte: Elaborada pela autora.

Além da escrita, os alunos anotavam em um painel as percepções do dia relacionadas às palavras de gentileza observadas pela turma. Eles escolheram um código de cores para evidenciar suas interpretações, sendo a cor verde relativa aos pontos positivos; a cor amarela, àqueles que precisavam de maior atenção; e a cor vermelha, àquelas situações que precisavam ser melhoradas. Ao término de cada aula, durante três meses, um aluno responsável, seguindo-se a ordem alfabética, convidava outro colega da turma para que os dois preenchessem os espaços, relacionando as ações observadas aos códigos correspondentes. A Figura 2 apresenta o painel que ficava exposto na sala de aula para ilustrar uma das ferramentas de organização e registro do processo.

Figura 2 – Ferramenta empregada na análise e no registro do processo

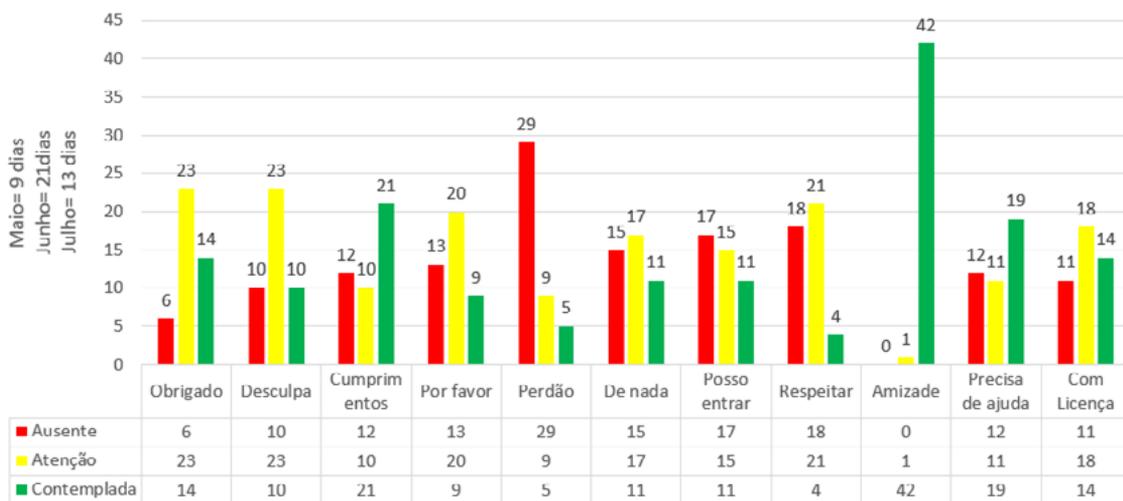
ANÁLISE DO GRÁFICO DAS PALAVRAS DE GENTILEZA												
TURMA 143												
MÊSES A PARTIR DE MAIO												
Pintar de Verde quando elas são contempladas no coletivo												
Pintar de Vermelho quando elas estão ausentes												
Pintar de amarelo quando é necessário atenção												
MARCAR AS TRÊS CORES QUE MAIS SE DESTACARAM EM CADA PALAVRA												
Observação: os cumprimentos - boa tarde, bom dia, boa noite, oi e tchau estão juntos												
MÊS	VERDE											
	AMARELO											
VERMELHO												
N O V E M B R O	VERDE											
	AMARELO											
	VERMELHO											
O U T U B R O	VERDE											
	AMARELO											
	VERMELHO											
S E T E M B R O	VERDE											
	AMARELO											
	VERMELHO											
A G O S T O	VERDE											
	AMARELO											
	VERMELHO											
J U L H O	VERDE											
	AMARELO											
	VERMELHO											
J U N H O (21 dias)	VERDE	8	3	9	4	3	2	4	5	1	20	11
	AMARELO	9	13	4	8	8	5	7	7	12	1	5
	VERMELHO	4	5	8	5	7	14	10	9	7	-	5
M A I O (9 dias)	VERDE	1	5	6	2	1	-	4	2	1	9	4
	AMARELO	7	2	1	6	7	1	4	4	5	-	3
	VERMELHO	1	2	2	1	1	8	1	3	3	-	3
		O B R I G A D O	D E S C U L P A	C U M P R I M E N T O S	C O M L I C E N Ç A	P O R F A V O R	P E R D ã O	D E N A D A	P O S S O E N T R A R	R E S P E I T A R	A M I Z A D E	P R E C I S A D E A J U D A

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao fim de cada mês, realizava-se a análise das cores para que fossem construídas estratégias conjuntas de melhoria para o período seguinte. Os materiais desenvolvidos pelos alunos serviriam de referência para a análise dos dados deste artigo, principalmente em relação aos conflitos internos da turma e às ações que foram trabalhadas.

Essas últimas diziam respeito a boas atitudes e a palavras de gentileza que pudessem estar contempladas, o que visava ao espelhamento em boas ações e melhorias no processo de aprendizagem e nos relacionamentos. O Gráfico a seguir apresenta o resultado da pesquisa após três meses de observação das atitudes do grupo.

Gráfico 1 – Ferramenta empregada na análise e no registro do processo  
Total geral das palavras de gentileza  
43 dias



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao falar e escrever sobre o que sente, tendo um professor ou um substituto parental como testemunha, a criança pode dar novas significações às suas angústias. Assim, constrói laços que produzem diferentes efeitos no grupo e, ainda, melhora sua aprendizagem.

Alicia Fernández afirma que a aprendizagem se dá sob dois eixos: o subjetivo e o cognitivo. A autora traz considerações importantes sobre os relacionamentos:

O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos que nós incluímos no que denominamos nível simbólico, às vezes é chamado de emoções, afetividade e inclusive de inconsciente. (FERNÁNDEZ, 1990, p. 74).

Nesse aspecto, podemos pensar as dificuldades na aprendizagem e nos relacionamentos a partir de uma reflexão sobre as relações dos alunos com seus familiares. Refletimos acerca do modo como essas relações podem interferir no aprender, quando se pensa no que o aprender representa para essas famílias.

A criança, ao se constituir como sujeito, capta as imagens ao seu redor. Lacan (1998), traz no ensino sobre Estádio do Espelho, que o ser humano é captado pela sua própria imagem por meio do olhar do Outro. Ele argumenta que o sujeito supõe ser entendido pelo outro e que as relações estabelecidas com os objetos dependem do lugar do sujeito no mundo simbólico, no mundo da palavra.

Nessa etapa precoce, a posição do sujeito no desejo parental pode contribuir para a cristalização dos sintomas que constituirão sua identidade, tal como ocorre em alguns casos relatados no presente estudo.

O sintoma é a expressão, a significação dessa rejeição. A infância é, portanto, decisiva nesse aspecto.

## Relato de dois casos

Em alguns alunos da turma, a dificuldade na aprendizagem era demonstrada em forma de problema de conduta. A seguir, serão relatados dois casos que ilustram essa realidade. O primeiro deles, denominado Caso 1, tem a angústia como sintoma. O seguinte, denominado Caso 2, é um exemplo de *acting-out*.

O Caso 1 apresenta o relato de um estudante, identificado apenas como A.P. para preservar sua identidade. Aos 10 anos de idade, ele estava repetindo o 4º ano. O menino precisava de ajuda para escrever pequenos textos e para entender o que lia. Ele não dominava os cálculos das quatro operações.

Tinha histórico escolar de muitas brigas, tanto em sala de aula quanto no pátio. Insinuava-se para as meninas mais velhas e fazia comentários vulgares sobre as mães dos colegas, o que provocava muitos conflitos, também tanto em sala de aula quanto no pátio.

A.P. era o filho mais novo. Um de seus irmãos era usuário de drogas e não morava com a família, mas o caçula gostava muito do mais velho, demonstrando, inclusive, certa admiração por ele. Visitava-o com frequência.

A família era evangélica. A mãe, muito autoritária, batia no pai e também no filho. Havia pouco diálogo.

Em sala de aula, A.P. queria a liderança da turma e utilizava de força física ou chantagem para alcançar seu objetivo. Os colegas não o aceitavam. Havia, portanto, muitos conflitos.

Ele não admitia que seus atos provocavam os demais. Sempre projetava nos outros os conflitos. Considerava-se injustiçado. Com humor maldoso, tentava fazer tudo parecer engraçado. Não aceitava que falassem que ele tinha cometido algo contra os colegas e sempre argumentava que havia sido provocado.

No decorrer do ano, foi melhorando na leitura oral, mas ainda com dificuldades na compreensão e na resolução dos cálculos, principalmente divisão e subtração. Ao se deparar com dificuldades para resolver alguma tarefa, tentava desviar a atenção provocando conflitos na sala, para que o foco da professora se voltasse à contenção do tumulto, não mais à resolução da atividade.

Nesse relato, pode ser observada a incidência de maus tratos e de violência familiar, de conduta problemática em sala de aula e de dificuldades na aprendizagem.

Ao se deparar com sua dificuldade na aprendizagem, A.P. apresentava uma angústia muito grande – angústia, essa, representada num transbordamento em forma de ato. Seu sintoma na aprendizagem pode ser caracterizado como uma impossibilidade de saber relacionada a sua primeira infância.

Pode-se pensar, que nesse caso, as hipóteses de uma demanda feitas pela mãe terem sido insuficientes para transitar, ou seja, fazer a hipótese de um saber no filho, haja vista a incidência de maus tratos e violência familiar, bem como a dificuldade do menino em compreender os processos de divisão e de subtração.



No Caso 2, a estudante, identificada apenas como T.O. para preservar sua identidade, tinha 11 anos de idade e era repetente do 4º ano. Filha mais nova, mantinha histórico na escola de pegar objetos dos colegas e da professora sem autorização.

Ela identificava as letras do alfabeto e seu valor sonoro. Conseguia, até mesmo, escrever palavras de sílabas simples. No entanto, na escrita de frases ou de textos mais longos, aglutinava as palavras, precisando de ajuda para organizá-las em sentenças. Também demonstrava dificuldade em ler frases e pequenos textos e muita dificuldade na resolução de cálculos das quatro operações, mesmo com a utilização de material concreto.

T.O. queria assumir a liderança no grupo e, para isso, utilizava-se de sedução: trazia objetos ou lanche para distribuir aos colegas. Em alguns momentos, a família precisou ser chamada e comunicada sobre esses “presentes” trazidos por ela. Muito habilidosa com tarefas manuais, era requisitada pelos colegas para auxiliá-los.

No segundo semestre, a menina não apresentou mais as situações de pegar objetos sem autorização ou de presentear os colegas. Na escrita, estava conseguindo elaborar frases coerentes e separar as palavras.

Nesse segundo relato, observa-se que T.O., em sua transgressão, fazia um apelo para ser vista e valorizada. Sua dor psíquica podia ser observada na necessidade de sentir-se amada por todos e em sua dificuldade de conseguir separar o que era seu e o que era do outro. Isso aparecia, também, em sua escrita, quando juntava todas as palavras da frase. Em seu desespero, a menina fazia a passagem ao ato como um modo de ser.

Segundo o Dicionário de Psicanálise, a pulsão é “destinada a dar conta, pela hipótese de uma montagem específica, das formas de relação com um objeto e da procura de satisfação” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 320)

Levanto a hipótese que o objeto pulsional de T.O. fosse o olhar e, em suas manifestações de infrações, ela demonstrava um desejo inconsciente de uma pulsão de vida ao querer ser olhada.

Ao ter a possibilidade de falar, escrever e ouvir sobre as diversas situações de conduta inadequada do grupo, T.O. foi se apropriando de suas possibilidades e de suas fragilidades. Ela pôde melhorar, principalmente na questão do entendimento do que era individual e do que era coletivo.

Quando o ambiente escolar possibilitou ao professor e aos colegas o testemunho de repúdio ao delito, quer ele tivesse sido cometido por T.O. ou por qualquer outro colega, ela adquiriu um alcance simbólico que constituiu autoridade, fazendo com que reduzisse as manifestações de seu sintoma.

Ao realizar o exercício da escrita, e após a fala sobre esses registros, as crianças puderam se posicionar como sujeitos ensinantes e aprendentes. Desse modo, tinham como construir novas possibilidades de resolução de conflitos.

## LEITURA PSICANALÍTICA DA APRENDIZAGEM

Para a Psicanálise, a aprendizagem está relacionada a construção das teorias sexuais infantis, que constituem a pulsão do saber e promovem as estruturas sexuais da vida psíquica. Freud (1996a, 1996d), no estudo sobre as Teorias sexuais infantis, explica que, nos primeiros anos de vida, essa investigação é somente curiosidade.

Posteriormente, as organizações pré-genitais abrem caminho para o início bifásico do desenvolvimento sexual. Seu desfecho ocorre aproximadamente aos cinco anos de idade. Nessa fase de construção de sua teoria, a criança já tem noção sobre o ato sexual, mas, para ela, esse é entendido como algo violento e hostil.

A característica principal da organização sexual infantil é a diferença entre o feminino e o masculino. O que rege essa diferença é o falo, culminando na castração, quando o sujeito se depara com sua falta. Ele supõe que a falta de pênis é resultado de uma punição.

O menino, em sua teoria sexual infantil, acredita que sua mãe tem um pênis e retoma essa teoria somente quando se questiona sobre o nascimento dos bebês. Apenas nesse momento é que sua mãe perde o falo.

No estágio da organização pré-genital e sádico-anal, não existe masculino e feminino. A antítese entre ativo e passivo é dominante. No estágio seguinte, há o feminino e o masculino, e a antítese é possuir um pênis ou ser castrado.

Na puberdade, há a construção de masculino (masculinidade) – que combina sujeito, atividade e posse do pênis – e feminino (feminilidade) – que comporta objeto e passividade, sendo a vagina um lugar de abrigo para o pênis e de ingresso na herança do útero.

O complexo de Édipo se dissolve e, na sequência, surge o período de latência. Nesse estágio, a criança se depara com os desapontamentos de não ser exclusiva em sua relação com o pai e com a mãe.

Até a organização sexual definitiva, a fase fálica fica submersa e é sucedida pelo período de latência. O interesse da criança se volta para seu órgão sexual, representante do “falo”, e os adultos, de maneira simbólica, ameaçam-na com a perda de seu órgão, impondo a castração.

O complexo de Édipo oferece à criança duas possibilidades de satisfação: uma ativa, de colocar-se no lugar do pai e ter relações com a mãe, e outra passiva, de assumir o lugar da mãe e ser amada pelo pai. Entende-se que as mulheres são castradas e há o fim da satisfação do complexo de Édipo, já que, em ambas as situações, haveria a perda do pênis (na condição masculina como uma punição e, na feminina, como uma precondição).

Nesse conflito, o ego da criança deixa de lado o complexo de Édipo. Então, as energias mentais sobre as representações dos objetos são abandonadas e substituídas por identificações. A autoridade de um dos pais é introjetada no ego e forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição desse em relação ao incesto, defendendo o ego do retorno da energia libidinal.

No menino, todo esse processo preservou fantasmaticamente o órgão genital do perigo da perda e o paralisou, introduzindo o período de latência. Há uma linha fronteira entre o normal e o patológico, já que o eu conseguiu somente uma repressão do complexo, e ele persiste em estado inconsciente no ID.

Já a menina aceita a castração como um fato consumado, enquanto o menino teme a possibilidade da ocorrência. Nela, a renúncia de ter um pênis desliza simbolicamente para o fato de receber do pai um presente: dar-lhe um filho. Esses dois desejos, de ter um pênis e de dar um filho ao pai, permanecem inconscientes e preparam a menina para seu papel posterior.

Essas investigações que a criança faz para construir sua teoria sobre a origem da vida são constituintes da vida psíquica e vão interferir nas suas relações futuras com as pessoas, com os objetos, com o conhecimento, enfim, com tudo o que se relaciona a seu cotidiano e que pode transformar-se em transtornos.

## **Leitura psicanalítica das dificuldades nas aprendizagens**

Freud (1996a, p. 115), descreve que “a identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo.”

Lacan (1998), apresenta sua teoria da Constituição do Sujeito a partir do estudo sobre o Estádio do Espelho. Ele verificou que a criança olha para o espelho e encontra uma imagem, que ela reconhece como um outro, então reage. A criança se confunde com a imagem refletida e pergunta-se: “eu estou lá ou eu estou aqui?”. Ela se reconhece nessa imagem quando tal imagem está investida de um novo valor. Lacan explica que o reflexo não é uma duplicação, mas que, isto sim, adquire um valor novo, um valor simbólico, pois é integrado ao outro.

Essa verificação aponta para a constituição do sujeito, ou seja, a formação do eu inconsciente a partir das identificações, do espelhamento com o Outro, ou daquilo que o sujeito interpreta desse Outro. Essas interpretações são estruturantes da vida psíquica.

Para explicar essa composição, essa subjetividade, Lacan (1998), apresenta o eu singular, que seria a identificação que o sujeito constrói, sua conquista, ao passo que o eu universal é aquilo que o sujeito apreende com um outro com o qual ele se identifica.

Essa questão apresentada por Lacan pode ser entendida quando nos deparamos com uma situação do dia a dia que remeta às lembranças da infância. Seus cheiros, suas cores, seus sabores e seus sons trazem recordações de momentos vividos. Essas manifestações da linguagem são o que compõe o inconsciente.

As recordações desse período constitutivo, podem trazer uma rigidez de pensamento e de comportamento, incluindo dificuldade de adaptação às circunstâncias reais e aos relacionamentos, bem como compulsão pela repetição.

Essas questões podem ser acompanhadas de emoções boas, saudosas, ou de emoções ruins, turbulentas. Conforme for a sensação, a reação ou o desejo decorrente é que ela se perpetue ou se afaste.

Nos dois relatos de caso (Caso 1 e Caso 2), observa-se uma dificuldade na aprendizagem e no acolhimento das combinações realizadas em grupo, o que sugere uma regressão aos processos infantis de constituição da estrutura psíquica.

No Caso 1, observa-se uma projeção ao outro das dificuldades individuais que o menino apresentava, sentindo-se injustiçado.

No Caso 2, a menina tinha necessidade de ser aceita pelo grupo, mesmo que por meio da infração.

Ambos apresentavam dificuldade na aprendizagem, além de situações de conduta inadequada no grupo para desviar o foco de suas fragilidades.

Pode-se pensar que, nos dois casos, há alguma situação de trauma ou de conflitos vivenciados na primeira infância. Segundo Freud (Volume III), o esquecimento desse período surge como forma de repressão das pulsões e de recalçamento das imagens materna e paterna.

Michel Daudin (apud BERGÈS; BOUNES; JEAN, 2008) aponta que:

A queda dos ideais simbólicos vai rebater os objetivos ao nível das necessidades em uma tensão imaginária agressiva que, em função dos conflitos e das disposições edípicas, traduzir-se-á por inibição ou sintoma, com seu correlato de incapacidade para a aprendizagem escolar. (p. 166)

Investigar os problemas de aprendizagem demanda trazer à tona duas teorias que se dedicam ao estudo do inconsciente: a Psicopedagogia e a Psicanálise. Noções acerca dessas áreas serão trabalhadas nas próximas páginas.

## A aprendizagem e o inconsciente

O estudo das dificuldades de aprendizagem relacionadas ao inconsciente é pauta para vários pesquisadores, tanto psicopedagogos quanto psicanalistas. Dentre eles, cito a escritora e psicopedagoga argentina Alicia Fernández e a doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo Maria Cristina Machado Kupfer.

Alicia Fernández, em Buenos Aires, Argentina, participou do programa de pesquisa DIFAJ – Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma Jornada –, no Centro de Aprendizagem do Hospital Nacional Professor Alejandro Posadas. Em sua pesquisa, foram atendidas crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Observou-se que tais dificuldades de aprendizagem podem advir de questões orgânicas, mas também de questões relacionadas ao inconsciente. (FERNÁNDEZ, 1990)

Por sua vez, a pesquisadora e psicanalista Maria Cristina Machado Kupfer, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, departamento de Psicologia da Aprendizagem, desenvolveu pesquisas para compreender o processo de construção da aprendizagem. Seu foco era o processo de inclusão escolar de crianças nas escolas regulares. (KUPFER, 2007)

Nessas duas investigações, os profissionais envolvidos realizavam atendimentos multidisciplinares e, após isso, um estudo de caso em equipe. A intenção era construir hipóteses sobre as dificuldades das crianças e pensar estratégias de intervenção para o tratamento, tanto para atender as singularidades de cada sujeito quanto para auxiliar no processo de inclusão escolar.

Sob o ponto de vista das teorias da Psicanálise e da Psicopedagogia, os transtornos do aprender são sintomas. Pelo referencial da Psicopedagogia, considera-se que parte da aprendizagem tem um tanto de inconsciente.

Na escola, o singular e a vida coletiva se fundem e podem transformar-se em transtornos do aprender. Quando se abrem espaços de escuta aos sujeitos da educação, há uma possibilidade de construir novas maneiras de conviver no coletivo e de valorizar a singularidade.

Segundo Kupfer (2007), a escrita é a produção de “um a mais” que está relacionado a toda a estrutura de aprendizagem necessária para que a crian-

ça possa executar o registro escrito de sua produção. Segundo a autora, “a escrita produz efeitos subjetivantes” (KUPFER, 2007, p. 78) que se diferem da língua falada. Quando a escrita ou a possibilidade de diálogo tornam-se uma dificuldade para o educando, pode-se pensar em um transtorno no aprender.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem em dois eixos: objetivo – inteligência que está associada aos aspectos conscientes, à cognição – e subjetivo – a representação dos aspectos inconscientes a partir do desejo de aprender. Esse desejo está associado às matrizes, ao molde relacional, que cada sujeito adquire ao longo de sua vida, a partir das vivências, dos significados, da lógica, das simbologias, da corporeidade e da estética.

Para aprender, o sujeito precisa estar envolvido sob quatro aspectos, conforme Alicia Fernández (1990): organismo, corpo, inteligência e desejo. O organismo diz de sua estrutura biológica; o corpo, de sua imagem corporal; a inteligência, dos aspectos cognitivos; o desejo, do inconsciente.

O sujeito da aprendizagem constrói seu conhecimento a partir da inteligência que representa a estrutura lógica do objeto. “Se a criança não realiza ações com os objetos, se não tem possibilidade de ver, tocar, mover-se, provar seu domínio sobre as coisas, vai encontrar sérias dificuldades no processo de organização de sua inteligência.” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 72).

Esse aspecto foi muito estudado por Piaget, que direcionou seu trabalho para a epistemologia genética. Ele apresenta como o conhecimento é apreendido pelo sujeito por meio de classificações por faixa etária e por níveis, num processo de assimilação-acomodação-apropriação (PIAGET, 1974).

No aspecto cognitivo, além do que foi apontado por Piaget, destacam-se diferentes formas de mostrar como o processo de aprender se constrói. O sujeito se comporta de maneira diferente a partir de ensaio e erro; ele confirma ou corrige as hipóteses realizadas a partir da interação com o objeto. Ou seja, percebe-se a aprendizagem como efeito das estruturas lógicas do pensamento.

Paín (1985) aponta que o processo de aprendizagem, como função do eu, remete à História da civilização.

[...] foi preciso escolher entre a pulsão e a civilização, e a civilização venceu. Através da educação a civilização pretende manter a pulsão em seus trilhos [...]. o pensamento associativo permite, então, resolver a pressão dos impulsos ao oferecer às demandas pulsionais, vias que levam a satisfações substitutivas, permitindo, além disto, interpolar, entre a necessidade e o desejo, o adiamento que supõe o trabalho mental. (PAÍN, 1985, p. 18)

Nesse sentido, a Psicopedagogia utiliza-se do conceito de subjetividade, que está associado ao simbólico. Esse simbólico é apresentado como a manifestação do desejo individual de aprender. Tal desejo se expressa por meio das várias formas simbólicas de linguagem, que são, também, chamadas de emoções, afetividade e inconsciente. “O nível simbólico é que dá conta de nós mesmos, pois expressa nossos sonhos, nossos erros, nossas lembranças, nossas falhas, nossos mitos.” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 74). Esse é um ponto de conexão fundante para a construção e a constituição do sujeito aprendente.

Para conceituar a subjetividade, é preciso rever as versões sobre o eu. Encontra-se em Freud que a aceitação do real se baseia sempre em uma resignação (1996e).

Em Lacan, o eu é, essencialmente, frustração (1998). Já em Paín (1985, p. 20), alega-se que “se o ego é então uma instância que submete (re-signa), convém tornar esse vocábulo no seu sentido de ‘voltar a significar’, como ato que permite conformar-se e, portanto, ser frustrado”.

O interesse da Psicopedagogia ao trabalhar as questões da aprendizagem no eixo subjetivo, então, é observar o reverso da aprendizagem, ou seja, o que o sujeito aprende, o que oculta e o que desprende quando aprende.

## **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Segundo as postulações psicanalíticas, pode-se pensar em algumas possibilidades de aprendizagem que advêm do estágio de constituição do aparelho psíquico. É nesse período, também, que se desenvolvem os transtornos que podem se manifestar ao longo da vida.

Vê-se em Freud (1996b, p. 49) que, ao término de suas pesquisas sobre como nascem os bebês, as crianças encontram-se sob três possíveis estruturas: inibição, compulsão e sublimação.

No início de sua investigação para a elaboração da teoria, o pequeno faz perguntas aos adultos e cria hipóteses acerca de sua pesquisa. Ao se frustrar com as respostas dos adultos ou com suas investigações, tem sua curiosidade inibida, de modo que a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada.

Essa inibição age como um mecanismo de defesa do aparelho psíquico. Nele, a criança mantém inibido sua curiosidade sexual e o desejo de saber, para evitar um desprazer.

No Caso 1, observa-se que A.P. apresentava uma resistência à realização das tarefas e uma reincidência em desviar o foco de suas dificuldades. A hipótese é a de que sua dificuldade estivesse relacionada à elaboração da sua primeira teoria sexual. Sua dificuldade se expressava em um não fazer e um não perguntar.

Segundo Freud (1996c) em sua primeira teoria a criança não distingue o feminino do masculino. Para ela todos tem um pênis. Quando os adultos em suas respostas não satisfazem as indagações da criança, ela desenvolve o seu fragmento de verdade.

Ocorre a cessação da reflexão. Novas hipóteses que ela tenha pensado não são consideradas, tornando-se um conjunto de opiniões reprimidas e inconscientes. Forma-se assim, o complexo nuclear de uma neurose.

Ao ter a oportunidade de registrar por escrito e falar sobre seus atos, tendo um adulto como testemunha, as manifestações inconscientes de sua conduta e de suas dificuldades encontraram eco, tendo um efeito positivo em sua aprendizagem e em seus relacionamentos. O garoto, assim, pôde tomar consciência de suas fragilidades, pois percebeu que foi ouvido, o que lhe permitiu dar novas significações ao seu sintoma.

Já no Caso 2, T.O. manifestava um desejo de ser olhada, de ser amada. Com isso, buscava os recursos inconscientes que tinha: pegar objetos de casa ou de outros lugares por onde passava para ser vista e, depois, presentear os colegas como forma de ser aceita pelo grupo. Nas duas formas, ela manifestava sua necessidade de ser olhada. Tratava-se de um endereçamento inconsciente que, em psicanálise, é chamado de *acting-out*.

Segundo o Dicionário de Psicanálise:

*Acting-out*, é, pois, uma conduta mantida por um sujeito, e dada a decifrar ao outro a quem ela se endereça. É uma transferência, embora o sujeito não mostre nada. Algo é mostrado fora de toda possível lembrança e fora de qualquer levantamento de um recalque. (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 20)

De acordo com Freud (1996b), após um tempo do término de suas primeiras pesquisas, a criança se recorda da antiga associação que fazia. O desenvolvimento intelectual ajuda a evitar a repressão sexual que emerge do inconsciente sob a forma de uma pesquisa compulsiva. Essa compulsão é caracterizada pela repetição do fracasso das pesquisas sexuais infantis.

São patologias que podem levar da passagem ao ato. É uma modalidade de recusa que não oferece lugar ao desejo.

T.O. representava a sua dificuldade para diferenciar o que é privado do que é público, bem como o que é individual do que é coletivo, tanto no registro escrito e na sua leitura como nas relações com os colegas.

A partir do momento em que ouviu dos colegas o repúdio aos atos de agressões cometidos pela turma, ela pôde constituir uma autoridade simbólica no Outro e dar novas significações ao seu sintoma, ao passo que via-se como sujeito aprendente e ensinante.

Quando a libido escapa ao destino da repressão, sendo sublimada em curiosidade, a criança evita qualquer preocupação com temas sexuais. Não há ligação aos complexos originais da pesquisa sexual e a pulsão age livremente a serviço do interesse intelectual.

Na sublimação, há desvinculação da libido, que teve êxito em escapar da operação de recalque em relação aos objetos originais da investigação sexual infantil. Há uma substituição por outros objetos desprovidos de caráter sexual – por exemplo, a pulsão de saber (FREUD, 1996b).

Na imagem da análise do mês feita por uma aluna da turma (Figura 01), observa-se uma clareza na sua escrita e uma coerência nas suas projeções para o próximo mês, demonstrando uma pulsão de saber em que o desejo a move para novos desafios.

Já a Psicopedagogia propõe um olhar sobre a modalidade de aprendizagem, a qual é entendida como a maneira pessoal que o sujeito tem para se apropriar do conhecimento. Ela é construída desde o nascimento. É como uma matriz, um molde, um esquema. Para descrevê-la, é preciso observar:

- A imagem que o sujeito tem de si mesmo como aprendente e as imagens das figuras ensinantes que age no seu imaginário;
- como é o vínculo com o objeto de conhecimento;
- qual é a história de suas aprendizagens em diferentes espaços;
- como é sua maneira de jogar e qual é a modalidade de aprender e ensinar da família.

A aprendizagem ocorre quando há um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. No entanto, quando os moldes de aprendizagem do sujeito promovem fraturas em seu processo individual, diz-se que há uma hiper/hipo acomodação, ou uma hiper/hipo assimilação. (FERNÁNDEZ, 2001)

A hipoassimilação ocorre quando há carência no contato com o objeto de conhecimento, bem como déficit criativo e lúdico. Na hipoacomodação, o sujeito tem dificuldade na internalização de imagens, pois a criança sofreu falta de estímulo ou teve um abandono.

Em síntese, hiperacomodação representa a pobreza de contato da subjetividade, falta de iniciativa e submissão. Finalmente, a hiperassimilação é o predomínio da subjetividade, a dificuldade de aceitar e de conformar-se.

O psicopedagogo faz a escuta da modalidade de aprendizagem do sujeito com transtornos no aprender. Em seguida, propõe intervenções para que esse indivíduo possa construir hipóteses sobre si mesmo, sobre as figuras matrizes e sobre o vínculo com os objetos. O profissional observa, então, o envolvimento com o objeto de aprendizagem, valorizando a singularidade do sujeito e a resignificação de seu não aprender. (FERNÁNDEZ, 2001)

Quando a modalidade de ensino não cria hipóteses adequadas às modalidades de aprendizagem, pode ocorrer fraturas no processo de conhecimento.

Alicia Fernández (2001) aponta quatro situações em que as modalidades de ensino e de aprendizagem não se relacionam, provocando fraturas na aprendizagem da ordem de uma inibição cognitiva, de um sintoma, de uma oligotimia ou de um fracasso escolar.

A inibição cognitiva é um transtorno que se manifesta pelo mecanismo de evitação, principalmente com o ato de pensar. Em alguns sujeitos, ocorre de forma estrutural, ou seja, ocorre em todos os momentos em que o pensar é necessário. Contudo, como uma forma de proteção, todos podem ter momentos

em que a inibição cognitiva se manifesta, principalmente quando há excessos e/ou exibição exagerada das figuras ensinantes.

O sintoma se caracteriza por, simultaneamente, mostrar e esconder. É produzido para escapar da angústia. Nesse caso, é preciso trabalhar com as significações inconscientes. Todo sintoma tem um benefício secundário.

Quando o pensar fica aprisionado, dizemos que o sujeito (criança, adolescente ou adulto) desenvolveu um transtorno na aprendizagem. Alicia Fernández chama esse fenômeno de “inteligência aprisionada”. (1990, p. 43)

No transtorno de aprendizagem, ocorre o benefício primário, no qual o sujeito evita a angústia que produz o conhecer ou a responsabilidade do pensar, e os benefícios secundários, como ser cuidado e olhado. No caso de crianças, seu sintoma beneficia o grupo familiar.

A intervenção se faz na ressignificação desses significantes, que impedem a aprendizagem tentando reconstruir a história do sujeito por meio de uma escuta clínica individual. Por fim, oligotimia é a capacidade de aprender e pensar. Ela se torna um transtorno quando o sujeito renega essa capacidade pensante.

## **POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE AS TEORIAS**

As semelhanças entre a Psicanálise e a Psicopedagogia dizem respeito ao trabalho com as significações que o sujeito faz a partir de sua realidade.

A Psicopedagogia também atua com os conceitos de real, imaginário e simbólico, mas com diferentes abordagens nas intervenções. Para essa área, o real refere-se ao objeto, ao eu, enquanto na Psicanálise o real remete ao inconsciente, àquilo que não pode ser simbolizado totalmente na fala ou na escrita e que somente pode ser definido em relação ao simbólico e ao imaginário.

O simbólico, na Psicopedagogia, é a manifestação da subjetividade. Já na Psicanálise, está ligado à função da linguagem e aos significantes, comportando uma parte consciente e outra inconsciente.

O imaginário, para a Psicanálise, procede a imagem do corpo a partir da fase do espelho. A Psicopedagogia, trabalha com as significações escutadas nas modalidades que são matrizes de aprender de cada sujeito.

O desejo, na Psicopedagogia, é relacionado à aprendizagem e está sempre em falta, pois sempre há algo a conhecer. Na Psicanálise, está relacionado à falta inscrita na fala e ao efeito da marca do significante sobre o ser falante. (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 89)

O Quadro 1 permite identificar o conjunto dos conceitos utilizados por essas teorias e os pontos de conexão e de divergência entre elas.

Quadro 1 – Pontos de conexão entre a Psicopedagogia e Psicanálise

	PSICOPEDAGOGIA	PSICANÁLISE
REAL	Objeto, eu.	É definido como o impossível, o que não pode ser simbolizado na fala ou na escrita.
IMAGINÁRIO	Manifestação da subjetividade.	Procede a imagem do corpo a partir da fase do espelho. Registro imaginário. Significações.
SIMBÓLICO	Significação das matrizes de aprendizagem escutadas nas modalidades.	Envolve toda atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem, ao significante.
DESEJO	Relacionado à curiosidade, está sempre em falta. Sempre há algo a conhecer.	Está relacionado à falta inscrita na fala e ao efeito da marca do significante sobre o ser falante.
SUJEITO	Sujeito do conhecimento.	Sujeito do inconsciente.
COGNITIVO	Observa o processo de aprender do sujeito do conhecimento, não o conteúdo.	Estruturas sexuais da vida psíquica nas quais a diferença entre o feminino e o masculino, bem como o que rege essa diferença, é o falo, resultando na castração quando o sujeito se depara com sua falta.
SUBJETIVO	Questões que envolvem toda a história do sujeito aprendente.	Aspectos singulares que marcam o sujeito em sua história.
INCONSCIENTE	Lê-se nas matrizes do sujeito aprendente. A história do sujeito e suas relações o constituem.	Manifesta-se por meio da linguagem.
SINTOMA	Relação particular do sujeito com o conhecimento e como ele opera nas suas relações com o aprender.	Expressão de um conflito inconsciente estruturado como linguagem.
APRENDIZAGEM	O aprender na relação vincular. É uma função que intervém. Cognitivo e subjetivo a partir deste esquema: organismo, corpo, inteligência e desejo.	A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento das teorias sexuais infantis, que constituem a pulsão do saber e promovem as estruturas sexuais da vida psíquica.

Fonte: Elaborado pela autora.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar o processo dos sujeitos com transtornos do aprender, a partir das diferentes formas de escuta aqui apresentadas – faladas, escritas ou lidas –, aponta para uma melhora na aprendizagem escolar. Quando se respeitam as construções das crianças, deixando-as exercitarem seu livre-arbítrio a fim de que construam novas formas de viver seus conflitos, elas têm sua identidade valorizada, sem que se sintam ameaçadas, vigiadas, ou mesmo tendo que reproduzir um modelo esperado para elas.

O método empregado, de possibilitar o registro por escrito das ações e a realização da leitura com as reflexões sobre os próprios atos, demonstrou ser eficaz para novas significações. Foi um espaço acolhedor de valorização da singularidade de cada sujeito.

Pode-se pensar que as dificuldades na aprendizagem encontradas em grande parte dos alunos dessa turma se apresentavam para além do pedagógico. A subjetividade poderia ser algo que entravava o processo.

Na escola, quando as crianças tiveram um professor como testemunha para escutar suas considerações e construir com responsabilidade um ambiente adequado para a aprendizagem, reduziram-se os enfrentamentos, tanto entre elas quanto delas com os professores. Isso resultou em melhorias nas aprendizagens e nos relacionamentos. Sendo assim, a hipótese que se apresenta é a de que as dificuldades de aprendizagem estavam evidenciando os conflitos entre as modalidades de aprendente e ensinante, bem como com as estruturas inconscientes, suas identificações e as elaborações de sua sexualidade.

Nesse sentido, Lacan (2001) afirma que aspectos transferenciais se constroem nesse espaço entre sujeito aprendente e sujeito ensinante. Quando o educador, em sua ação inconsciente, mostra seu encantamento com o ato educativo, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e reafirma a questão da transferência. “A transferência é a colocação em ato do inconsciente.” (p. 116).

Outro ponto que a Psicanálise levanta são as questões referentes ao transitivismo e ao processo de identificação com os discursos maternos e pa-

ternos. Bergés e Balbo (2010, p. 61), pontuam que “a ausência de relance por parte da criança das hipóteses que pode fazer a mãe vem tornar impossível qualquer *Verneinung* da criança.”

A Psicopedagogia intervém na aprendizagem e na relação do sujeito com o conhecimento a partir do que observa no esquema de ação do sujeito e nas repetições desse esquema e de suas significações. Ela tem o objetivo de promover a criatividade por meio do uso de objetos transicionais, para que os sujeitos possam representar seus esquemas, ressignificando o seu não aprender.

A Psicanálise contribui para a Psicopedagogia quando remete às questões da linguagem, do olhar e da escuta aos sujeitos implicados no ato de ensinar e aprender. Ao refletir sobre as possíveis interlocuções entre as teorias da Psicopedagogia e da Psicanálise, o artigo traz novas frentes de questionamentos nos espaços de formação continuada dos professores, tomando as questões do inconsciente no seu fazer educacional e, também, na qualificação da atividade clínica do psicopedagogo e do psicanalista, quando esses profissionais tratam dos transtornos do aprender.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. *Psicoterapias de criança, crianças em psicanálise*. Porto Alegre: CMC Editora, 2010.

BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC Editora, 2008.

CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007.

FERNANDES, Daniela. *Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores*. BBC Brasil, 28 ago. 2014. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_ocde\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.
- LACAN, Jacques. FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2001.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)*: edição standard brasileira. Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- FREUD, Sigmund. *Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910)*: edição standard brasileira. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- FREUD, Sigmund. *Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)*: edição standard brasileira. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.
- FREUD, Sigmund. *O Ego o Id e outros trabalhos (1923-1925)*: edição standard brasileira. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996e.
- FREUD, Sigmund. *Primeiras Publicações Psicanalíticas (1893-1899)*: edição standard brasileira. v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Escuta, 2007.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques. *O ato psicanalítico*. Seminário 1967-1968. Escola de Estudos Psicanalíticos. 2001.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003. 128 p.
- PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.



# PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL EM UMA PENITENCIÁRIA FEMININA

*Susana Londero*  
*Mônica Pagel Eidelwen*



## RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo de caso, no qual é relatada uma experiência de estágio psicopedagógico institucional, em uma Penitenciária Feminina da cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Foram realizados encontros com as detentas, em uma sala interna da instituição, onde a estagiária realizou observações e escuta das mesmas, possibilitando a ressignificação de suas aprendizagens. Após alguns anos da realização desse estágio, em um processo de co-visão, foi possível estabelecer uma análise do processo, ressignificando a importância do mesmo para a formação da estagiária, agora profissional formada na área da Psicopedagogia, bem como, a reflexão sobre as contribuições dessa área do conhecimento em espaços não escolares. Nesse estudo concluiu-se que a Psicopedagogia pode contribuir significativamente com a aprendizagem em diferentes contextos.

*Palavras chave:* Psicopedagogia Institucional. Penitenciária Feminina. Co-visão. Aprendizagem;

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em aprendizagem, logo se pensa na escola, já que é esse o espaço legitimado como o lugar e o tempo em que a aprendizagem deve ocorrer. Decorre disso que muitas práticas psicopedagógicas no âmbito institucional ocorrem nesse espaço.

Ao se ampliar o entendimento de aprendizagem, não vinculando-a somente a educação formal escolar, reconhece-se suas diferentes possibilidades, ou seja, que ela pode ocorrer em diferentes espaços e tempos da vida. Com isso, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades de atuação do psicopedagogo em diferentes espaços.

E, é nesse sentido que, no presente artigo, apresenta-se um estudo de caso, a partir de uma prática realizada no Estágio em Psicopedagogia Insti-

tucional, do Curso de Especialização em Psicopedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), que foi desenvolvido na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, em Porto Alegre, refletindo-se sobre as contribuições da Psicopedagogia Institucional para espaços não escolares.

A ideia surgiu pelo desejo de sair do âmbito escolar e experimentar algo inovador, ampliando-se as possibilidades de práticas psicopedagógicas institucionais e refletindo-se sobre as contribuições da Psicopedagogia em diferentes locais.

## METODOLOGIA

Procurou-se, através de uma abordagem qualitativa, realizar um estudo de caso, a partir da prática desenvolvida no decorrer do estágio em Psicopedagogia Institucional, do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter).

André, afirma que nos anos 80, “no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (2013, p. 97). Para a autora abordagens qualitativas de pesquisa apresentam uma concepção de conhecimento como um processo socialmente construído. Ela diz que:

[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (2013, p. 97).

Definiu-se assim, o espaço para o desenvolvimento da prática do estágio, a Penitenciária Feminina Madre Pelletier, um espaço de “encarceramento de mulheres” que, além de despertar curiosidade, por ser um espaço incomum para quem possui experiência na área da educação formal, como era o caso da acadêmica que a desenvolveu, também o é para a área da Psicopedagogia, possibilitando, assim, reflexões sobre a atuação do psicopedagogo em um espaço não escolar.

Com o objetivo de se refletir sobre as contribuições da Psicopedagogia para esse espaço, elaborou-se o problema de pesquisa: De que forma a Psicopedagogia pode contribuir com as aprendizagens de um grupo de detentas da Penitenciária Feminina Madre Peletier?

Inicialmente foram realizadas as tratativas com a direção da Instituição e, procurou-se conhecer o local e as suas regras, verificando-se as possibilidades de realização do estágio e a definição do grupo com o qual seria desenvolvido.

Escolheu-se um grupo que demonstrou ter um interesse comum, o objetivo de trabalhar para diminuição de suas penas. A cada três dias trabalhados elas diminuía um dia da pena que teriam que cumprir. Elas eram entrevistadas por um funcionário que fazia a seleção para os trabalhos propostos. Desse modo, a proposta foi desenvolvida com um grupo de sete detentas.

Definiram-se como procedimentos, a realização de uma avaliação psicopedagógica, a observação do grupo e a escuta dessas detentas, para compreender o sentido dado por elas a situação que estavam vivenciando no momento.

Em relação à observação de campo, não só o contexto físico foi descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, e todos aqueles que ajudam a entender o caso (STAKE, 1995).

Além disso, a escuta psicopedagógica foi utilizada, entendendo-se que o psicopedagogo, enquanto terapeuta é um sujeito que:

[...] legaliza a palavra do paciente, [...] alguém que com sua escuta outorga valor e sentido à palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar-se (começar a entender-se), precisamente a partir de ser ouvido (FERNÁNDEZ, 1991, p. 126).

A partir da análise das observações e da escuta realizada nos encontros, foi elaborada uma proposta de intervenção psicopedagógica, tendo como hipótese que as mulheres ali encarceradas, que muitas vezes são vistas apenas por seus crimes, não podem ser reduzidas a eles, pois, continuam com seus sonhos e desejos de aprendizagem. Trazem suas duras realidades, mas seguem, com esperança de sair e ter uma vida diferente. Muitas verbalizam que ali é um lugar onde não querem estar. Se buscam trabalhar é para terem menos tempo de “pensar bobagem” e também pelo desejo de reduzir a pena.

Procurou-se, então, na proposta de intervenção, criar um espaço de aprendizagem para o grupo, através da escuta, possibilitando dar sentido aos seus sentimentos e desejos, criando um espaço de autoria do pensamento.

## APORTE TEÓRICO

A prática psicopedagógica em uma instituição ocorre a partir da escuta e do olhar, entendendo-se que “escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é de ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir-se, impregnar-se. Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar”. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 131)

Com esse olhar e escuta, o psicopedagogo pode conhecer o grupo e a cada um, assim como, quais são as necessidades apresentadas, para que possa contribuir com a aprendizagem desse grupo e desses sujeitos, transcendendo a dimensão individual e oportunizando que se percebam como parte e representantes de um todo e, ao mesmo tempo, como sujeitos (BARBOSA, 2009). Nesse sentido, a autora salienta que:

Numa Psicopedagogia em grupo, no grupo e com o grupo, objetiva-se proporcionar aos aprendizes aprender a pensar, a tecer juntos o conhecimento, ampliando a aprendizagem para além da dimensão individual. Aprender em grupo supõe troca de experiências, de ideias, de sentimentos e, sobretudo, mudanças internas e externas, pessoais e conjuntas (BARBOSA, 2009, p. 325).

Abrindo-se um espaço de escuta, pretende-se que cada participante do grupo se autorize a pensar sobre seus pensamentos, sentimentos e aprender com esse movimento. Nessa perspectiva, aprender é “apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

Busca-se com isso, a autoria de pensamento, entendida como “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e do reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90).

O psicopedagogo, pela escuta e olhar psicopedagógicos, e através de uma relação de confiança, possibilitará o compartilhamento das histórias de cada participante do grupo, ressignificando-as, pela construção de outros pontos de vista.

## RESULTADO OU DISCUSSÃO

A penitenciária, por fora, lembra uma escola tradicional, prédio grande, com janelas pequenas, todas gradeadas, na época pintado em um tom rosa escuro. No seu interior, um ambiente cinzento, frio, úmido e nada acolhedor. As portas de ferro e grades com grandes cadeados estão por todos os lados. Existe um pátio, no meio, onde é possível ver os vários andares e onde existem algumas plantas verdes, que trazem vida ao ambiente. Os agentes penitenciários, na maioria mulheres, carregam vários molhos de chaves e vão pelos corredores, abrindo e fechando portas o tempo todo.

Em relação as regras institucionais, já era esperado que houvesse uma revista para acesso ao local, por tratar-se de uma instituição de encarceramento. Essa revista era mais minuciosa na saída do que na entrada. Chamou muito a atenção, o discurso das pessoas que faziam a referida revista, ao dizerem que: “aqui qualquer mulher entra, mas, não é qualquer mulher que sai”. Ao serem questionados sobre isso, afirmaram “precisamos ter certeza de que não é uma presa, tentando escapar”.

Para uma conversa inicial, as detentas foram convidadas a ficarem em uma sala por um período de tempo determinado. Sentadas em roda, foram convidadas a se apresentarem. Observou-se que, muitas se apresentavam dizendo o “artigo” pelo qual tinham sido presas.

A partir das observações do contexto e da escuta inicial, percebeu-se a necessidade de uma intervenção psicopedagógica com o objetivo de possibilitar a ressignificação das aprendizagens dessas detentas, para que pudessem não se ver como alguém reduzido a um “artigo”, e sim como sujeitos capazes de apropriarem-se de seus sentimentos e pensamentos, com possibilidades de aprender a partir de suas próprias histórias. Como apontado por Fernández, um sujeito com autoria de pensamento, que produz sentidos e reconhece a si mesmo como protagonista. (FERNÁNDEZ, 2001)

Apresenta-se, então, parte da intervenção realizada: cada participante recebeu um pedaço de argila e foi proposto a criação de algo que expressasse seus anseios e desejos ao sair da penitenciária. Nesse momento, vendo que era um trabalho com argila, uma delas riu envergonhada, dizendo que isso lembrava seu tempo de criança, outra disse que não era uma artista e demonstrou não querer fazer a atividade, entretanto, todas participaram.

Nessa proposta, algumas representaram inicialmente objetos relacionados aos serviços que realizavam dentro da prisão, como computadores, folhas e canetas e outras começaram a trazer seus sentimentos, expectativas e desejos, como: a representação de uma porta em forma de arco, com um boneco de um lado e dois do outro e a representação de um coração gradeado.

Ao ser proposto que expressassem o que haviam produzido, descaram-se algumas falas que mostraram a possibilidade de ressignificarem a aprendizagem sobre novas situações que poderiam vivenciar, trazendo seus sonhos como realidades possíveis e visíveis (FERNÁNDEZ, 2001). Isso pôde ser visto, na representação da porta e dos bonecos, seguida da fala: “Esta sou eu saindo daqui e minha mãe e meu filho me esperando do lado de fora”.

E ainda essa ressignificação pôde ser percebida em outra situação quando inicialmente uma delas se apresentou, sem dizer seu nome e sim o artigo que indicava o crime pelo qual havia sido condenada, latrocínio, ou seja, roubo seguido de morte, demonstrando certa agressividade nesse momento, não conseguindo falar de si e precisando de intervenção, no sentido de se retomar a consigna inicial, que era, se apresentar, falando de si e não de seu crime. Através da proposta com argila, conseguiu expressar seus sentimentos ao representar um coração gradeado.

Além a proposta apresentada, a partir da criação desse espaço de confiança, foi possibilitada a escuta psicopedagógica em diferentes momentos. Nela puderam compartilhar sentimentos, conhecimentos, desejos e relatar situações violentas ocorridas dentro do cárcere. Questões como abandono familiar, assumir a culpa no lugar de filhos ou marido, gravidez, obrigatoriedade de compartilhar os alimentos recebidos dos familiares e o que ocorria se não o fizessem, foram assuntos tratados durante os encontros.



Todo o estágio foi acompanhado através de co-visão, em que, em pequenos grupos, foram sendo discutidas as questões, possibilitando pensar sobre o ocorrido e ao mesmo tempo refletir sobre as contribuições da Psicopedagogia em espaços não escolares. Nesse sentido, compactua-se com o pensamento de Fernández ao dizer que “se alguém escuta e relata posteriormente o escutado, seu discurso nunca será igual ao anterior, já que sua escuta, por ter se incluído como sujeito, ressignificará e realizará um aporte de novos e diferentes sentidos”. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 150)

## CONCLUSÕES

Esse estudo de caso a partir da prática do estágio em Psicopedagogia Institucional, possibilitou refletir sobre como a Psicopedagogia pode contribuir com as aprendizagens de um grupo de detentas da Penitenciária Feminina Madre Pelletier.

Concluiu-se que, através da criação de espaços de escuta, é possível proporcionar aos sujeitos a ressignificação de suas aprendizagens de vida, possibilitando que se vejam como autores, mesmo estando em ambientes não escolares.

Da mesma forma, essa prática, sua discussão em co-visão e a escrita sobre ela, significaram a construção de autoria de pensamento dos profissionais psicopedagogos envolvidos e a ressignificação de suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia em grupo, no grupo e com o grupo: para além da Patologização. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo: ABPp, 2009, p. 325-336.

- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo**: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.



# APRENDIZAGEM E ADOÇÃO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO<sup>1</sup>

*Dalila Petrólli Braganholo*



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal discutir o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, como um sintoma em crianças adotadas e oferecer subsídios para pais e profissionais da área da educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com enfoque psicopedagógico, tendo revisão de literatura em dissertações, teses, artigos publicados e, principalmente, em Fernández (1991, 2001), Dolto (1981) e Hamad (2002, 2010).

*Palavras-chave:* Adoção. Aprendizagem. Família. Psicopedagogia.

## INTRODUÇÃO

Durante os últimos cinco anos, venho atuando como Orientadora Educacional em uma escola da rede particular de ensino. Dentre os temas com os quais atuo, o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem nas crianças que passaram por um processo de adoção, tem me gerado inquietações. É corriqueiro, que famílias que tenham filhos adotivos procurem nas escolas, professores, coordenadores e orientadores para comunicarem a história da criança.

Essas conversas nos trazem informações importantes para compreendermos alguns sintomas desenvolvidos pelo educando. As famílias nos contam os motivos que os levaram a buscar ter um filho adotivo, como por exemplo, situações de infertilidade e como lidaram com esse processo de luto de não conseguir constituir uma família biológica, buscando na adoção uma estratégia de realizar esse desejo.

---

<sup>1</sup> Artigo de conclusão da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário da Serra Gaúcha.

Também nos atendimentos realizados pela escola, constatou-se a excessiva preocupação, por parte dos pais adotivos, com a origem biológica de seu filho, atribuindo somente aos genitores, possíveis dificuldades surgidas em seu desenvolvimento. Prevalendo, nesses casos, um discurso organicista, onde reforçam e justificam as dificuldades, principalmente a de aprendizagem, relacionando-a as carências nutritivas, pobreza de recursos, questões hereditárias, vícios maternos, entre outras, não considerando fraturas a níveis emocionais que interferem no desenvolvimento dos filhos adotivos.

Em função dos reduzidos estudos encontrados sobre o tema adoção e aprendizagem, é evidente a necessidade de abordarmos o assunto, pois somente a partir do contato com pesquisas científicas, estudos bibliográficos e novos estudos, será possível auxiliar profissionais, educadores, famílias e aprendentes.

Os motivos acima citados justificam este trabalho e, diante das poucas produções científicas que relacionam o tema em questão, o objetivo principal desta pesquisa é discutir o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, como um sintoma em crianças adotadas, pensando em oferecer subsídios para a atuação de pais e profissionais da área da educação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com revisão de literatura em dissertações, teses, artigos publicados e, principalmente, em Fernández (1991, 2001) e Hamad (2002, 2010).

## **APORTE TEÓRICO**

Desde seu nascimento a criança já ocupa um lugar dentro da família. Com isso, a família configura-se como o primeiro professor do ser humano, proporcionando-lhe as primeiras aprendizagens, as quais refletirão e perderão ao longo do ciclo vital, permitindo que seus membros se desenvolvam, ou não, em todos os aspectos, de forma integral.

De acordo com Fernández (2001, p. 30) os pais, “como primeiros ensinantes, podem nutrir e produzir nas crianças” um espaço “objetivo-subjetivo” onde se realizam simultaneamente dois trabalhos: “construção de conhecimentos” e a “construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

Pela perspectiva psicanalítica, quando o bebê nasce está circunscrito no inconsciente dos pais, por meio de projeções. Na relação adotiva, o que é esperado e imaginado do filho adotivo interfere na constituição da sua subjetividade e no seu existir no mundo. Essas ponderações demonstram que os preparos dos pais, suas motivações, conscientes e inconscientes, interferem no desenvolvimento da criança.

Para Hamad (2002) os candidatos a pais precisam estar conscientes de que o filho a ser adotado terá outro casal como genitores e trará consigo uma história pré-adotiva que não poderá ser negada ou descartada, mas, para a saúde psíquica da criança, precisará ser integrada à sua história de vida. Essa conscientização, muitas vezes, é dificultada por processos de negação vinculados a questões inconscientes dos adotantes. O autor afirma ser imprescindível, a cada cônjuge, avaliar a sua posição com relação ao projeto de adoção, pois, muitas vezes, há uma diferença na demanda da criança entre a mãe e o pai, ou aos quais desenvolverão essas funções.

D’Andrea (2002) pontua que o desejo de ter uma criança “*des-historificada*” sem passado, muitas vezes, esconde o medo do casal de se defrontar com a história de que a família natural do filho influencie negativamente a relação futura. A adoção realizada em locais distantes pode ser vista pelo casal como uma espécie de atalho e uma solução para exorcizar esse medo, na esperança de poder “*libertar-se*” do passado da criança através da distância. (p. 76, grifos do autor)

A história da vida passada da criança representa uma parte peculiar de sua identidade, que não pode ser anulada, mas que o filho adotado necessita que seja aceita e integrada à sua nova ligação afetiva. Se os pais adotivos conseguirem assimilar, integrar e elaborar as especificidades do processo adotivo, assumindo-se como “*verdadeiros pais*”, conseguirão desenvolver uma boa relação parental e um ambiente acolhedor para seus filhos. Assim, eles poderão

perceber-se aceitos e compreendidos incondicionalmente nas suas diferenças e peculiaridades. (D'ANDREA, 2002, p. 77, grifo nosso)

Ao buscarmos relacionar os termos aprendizagem e adoção, torna-se necessário sermos cuidadosos, pois, a adoção em si não pode ser considerada como um fator preponderante no surgimento das dificuldades de aprendizagens.

Klein (1921), ao analisar a incidência de queixas escolares envolvendo crianças adotadas, realiza a seguinte associação; a autora menciona que o impulso e a curiosidade que conduzem as crianças na busca pelo desconhecido ou para o aprendizado escolar podem encontrar uma oposição. As crianças que passaram por um processo de adoção, podem reprimir esses questionamentos, de forma, a demonstrarem uma aversão ao ato de estudar, uma vez que temem encontrar algo proibido, nesse caso, o abandono e os segredos que permeiam a adoção.

Considerando a importância da família como o primeiro núcleo social onde a criança começa a construir suas aprendizagens, torna-se também relevante, compreendermos como as relações familiares interferem nos processos de aprendizagem de uma criança. Para isso, recorreremos aos estudos da Psicopedagogia, de forma a entendermos a influência familiar na formação e manutenção nos problemas de aprendizagem dos filhos.

Para Fernández (1991) a modalidade de aprendizagem de um sujeito, se constrói pelo modo como os ensinantes (pais biológicos ou adotivos e o grupo familiar) o reconheceram e o desejaram como sujeito aprendente. A autora reforça a importância desse primeiro núcleo social, a família, na formação da modalidade de aprendizagem de qualquer criança. Esse núcleo influenciará na modalidade de aprendizagem do aprendente, mas não vai determiná-la de forma permanente, uma vez, que a modalidade de aprendizagem opera como uma matriz que está em permanente reconstrução.

Fernández (1991) reforça que um dos indicadores de problema de aprendizagem é a modalidade que se congela, se enrijece, perde a capacidade de transformação, assim, a figura do ensinante é fundamental. Não se pode pensar em aprendizagem sem ensinante. Ensinar e aprender estão entrelaçados, um está relacionado ao outro. O ensinante entrega algo, mas o aprendente necessita inventá-lo de novo, para apropriar-se daquilo.

Para Hamad (2010) todo saber se refere a um texto, escrito ou inscrito nos costumes. Mas, para esse saber tornar-se acessível, digamos pessoal, precisa se deslocar do texto de modo a nos permitir reescrevê-lo. Para o autor (p. 105), “a descolagem, o corte que se opera no texto, o remanejamento, é o signo do sujeito”. Esse signo é o elemento linguístico que representará o sujeito como significante.

Para a Psicopedagogia, embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre uma condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema.

## RESULTADO/DISCUSSÃO

Segundo Fernández (1991), alguns aspectos encontrados nos manejos, comportamentos e falas das famílias se caracterizam como terreno fértil para a formação de sintomas na aprendizagem. Para a autora, existem duas situações que devem ser observadas na relação entre aprendizagem e família, a questão da alteridade e da autoria de pensamento. Quando encontramos famílias que não autorizam seus filhos a fazerem suas próprias escolhas, escolhas diferenciadas, também não se possibilitará espaço para suas autorias.

Algumas famílias podem ser vistas como cerceadoras de alteridade e autoria de pensamento, pois, não permitem aos filhos realizarem experiências e terem a vivência de satisfação. Assim, os filhos não conseguem realizar-se por si mesmo, e conseqüentemente, não se reconhecem como autores de uma produção, não desenvolvendo confiança em suas capacidades pensantes, apresentando assim, a modalidade de ensino da família, que opera embotando o pensamento e o desejo da criança.

No livro *A inteligência aprisionada* Alicia Fernández (1991) propõe um modo de intervenção para as dificuldades de aprendizagem. Através dele a família, a criança e o meio social, são analisados como possíveis precursores de problemas de aprendizagem. A família é colocada como protagonista e busca-se identificar o lugar dos pais, na dinâmica familiar. Identificado seus

lugares, o profissional buscará sinalizar que todos têm algo a dizer, inclusive a criança, trazendo à consciência esse falso lugar de saber do casal.

O Psicopedagogo tratará de encontrar a funcionalidade do não aprender para a família, funcionalidade que inclui o significado e enuncia para que serve o aprender no sistema familiar. Para Fernández (1991, p. 97) “[...] os aspectos diferenciais da família que favorecem a formação de um sintoma na aprendizagem relacionam-se com o tipo de circulação do conhecimento e especialmente com o acionar do segredo”.

Cabe ao Psicopedagogo encontrar o original de cada história. Muitas vezes a criança refletirá um sintoma familiar, apresentando dificuldade para permitir a circulação do conhecimento, mostrando uma modalidade onde o que transmite torna-se não autorizado. Fernández (1991), discorre sobre a necessidade de o psicopedagogo desenvolver uma escuta psicopedagógica reflexiva, deter-se nas fraturas do discurso, buscar a repetição do esquema de ação e interpretar a operação que forma o sintoma.

## CONCLUSÕES

Para Albornoz (2001), as crianças que foram destituídas da guarda familiar, podem associar inconscientemente o motivo de seu abandono ao fato de não terem correspondido às expectativas dos pais biológicos. Essa experiência de abandono fica registrada, trazendo prejuízos para a autoestima da criança, com receio de não conseguir suprir as expectativas das pessoas com as quais irá se relacionar (profissionais das instituições de abrigamento, professores, pais adotivos) poderão desenvolver defesas, como a recusa ao conhecimento, produzindo dificuldades de aprendizagem.

Segundo Levinzon (2004, p. 30) “para distanciarem-se de novos conhecimentos, crianças que passaram por processos de adoção, utilizar-se-iam de mecanismos de defesa, tais como: cisão, isolamento, repressão e negação”. Para o autor, essas crianças, comumente, apresentam passividade diante de qualquer tarefa que lhe exija produção ou pesquisa, pois, reconhecer-se como sujeito, é também saber de sua própria história. E, realizar pesquisas, significa buscar o desconhecido de sua própria vida e representa ter que se defron-

tar com sentimentos ambivalentes, tanto em relação ao abandono, como em relação à adoção.

Os segredos diante de um processo de adoção, os não ditos que permeiam a história da criança também, podem desenvolver quadros de dificuldades, entre eles de aprendizagem. Segundo Barreto (2001), o mistério da adoção contribui para que as relações familiares estejam permeadas de culpa e ansiedade, favorecendo atitudes, nos pais adotivos, que dificultam o processo de aprendizagem de seus filhos, pois, o fato do filho adotivo não saber da sua origem, o faz a aceitar uma falsa informação.

Costa e Campos (2003) esclarecem que uma criança adotiva, somente irá avançar em sua aprendizagem escolar, quando lhe for dito sobre seu saber pessoal, quando lhe for explicada e conseguir ressignificar a sua própria história. Assim, a Psicopedagogia dirige-se à investigação dos fatores que envolvem as questões do aprender, mobilizando não só o sujeito, mas a sua família e como a circulação do conhecimento acontece. Além disso, viabiliza a criação de instrumentos para orientar tanto a criança, como a família para lidar com os bloqueios e resgatar o prazer da aprendizagem e da autonomia.

O trabalho do Psicopedagogo é amplo e requer pesquisa, olhar e escuta a fim de desenvolver um trabalho que busca recuperar o pensar, os afetos, a circulação do conhecimento e o reencontro com os aspectos sadios que envolvem as relações de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Ana Celina Garcia. Adoção - aspectos psicológicos. *Revista de Psicologia*, v. 32, p. 195-206, 2001.

BARRETO, S. B. *As relações no contexto da escola e da família de crianças adotadas com problemas de aprendizagem*. Recife: PUC, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

COSTA, Liana Fortunato; CAMPOS, Niva Maria Vasques. A avaliação psicossocial no contexto da adoção: vivências das famílias adotantes. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 19, p. 221-230, 2003.

D'ANDREA, A. *A crise do casal uma perspectiva sistêmico-relacional*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

HAMAD, Nazir. *A criança adotiva e suas famílias*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2002.

HAMAD, Nazir. *Adoção e parentalidade: questões atuais*. Porto Alegre: CMC, 2010.

KLEIN, Melanie. *O desenvolvimento de uma criança*. Rio de Janeiro: Imago, 1921.

LEVINZON, Gina Khafif. *Adoção. Coleção Clínica Psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

# COLOCANDO NOSSO SABER EM JOGO: ASSISTÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA ON-LINE<sup>1</sup>

*Marlei Teresinha Santos de Moraes*



*“Um livro com muito ainda a ser escrito, a história é dela, não sua,  
pode até ajudar a escrever, mas ela que atua...”.*  
(FÊNIX, 2020)<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente texto relata o estudo de caso de uma adolescente, em processo psicopedagógico, desenvolvido na modalidade de assistência virtual. Os encontros foram mediados com recursos da arte e suas diversas linguagens, fazendo a relação com a psicopedagogia, criando um espaço de reflexão sobre o desejo nas relações de aprendizagem do sujeito e sua busca por autoria.

*Palavras-chave:* Aprendizagem. Arte. Autoria. Desejo. Psicopedagogia.

## INTRODUÇÃO

Em março de 2020, nos deparamos com uma situação de pandemia que nos colocou a repensar nossa rotina costumeira, e fomos obrigados a parar em razão da preservação da saúde. Também, se fez uma pausa para reflexão sobre a forma como levamos a vida, como lidamos com o nosso tempo, escutar nossos sentimentos, nossas dúvidas e nossas interrogações. Como vamos continuar trabalhando? Como faremos nossa prática psicopedagógica? Enfim, não estávamos sós nessas perguntas, a Associação Brasileira de Psicopedagogia também se debruçava sobre essas questões e sugeriu a modalidade de “assistência virtual com atitude psicopedagógica” (ABPP, 2020), contanto que fossem preservadas as questões de ética.

<sup>1</sup> Estudo de caso sobre processo psicopedagógico desenvolvido on-line com paciente adolescente.

<sup>2</sup> *Fênix ou F* – denominação da adolescente deste estudo. “O psicopedagogo deve manter o sigilo profissional e preservar a confidencialidade dos dados obtidos em decorrência do exercício de sua atividade” (7º parágrafo – Código de Ética do Psicopedagogo – ABPP).

Este resumo expandido tem como objetivo relatar uma prática na modalidade remota com uma adolescente. O impacto em lidar com o novo, com o desconhecido, por vezes, paralisa-nos e precisa-se de um tempo para conseguir compreender este novo desafio. No dizer de Alicia “A posição de perguntar (se) está na relação “entre” que toda a pergunta inclui, entre aquilo que se conhece e aquilo que não se conhece” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55). Diante do desconhecido, seria a hora de situar nossa posição perante o que estava posto e buscar novas formas de atender, mesmo que o isolamento físico nos impedisse do contato mais próximo. Fazia-se necessário vencerem-se barreiras e aprender a lidar com as ferramentas disponíveis. Foi neste contexto que se deu continuidade ao acompanhamento e iniciamos a “jogar” com nossos saberes, uma vez que, o desejo já estava jogando conosco.

## METODOLOGIA

Este resumo expandido, em enfoque qualitativo, apresenta um estudo de caso, que se constitui em parte de um processo psicopedagógico desenvolvido, com uma adolescente, aqui denominada *Fênix* ou *F*. São recortes de alguns encontros, em forma de relato e depoimentos, observando o quanto a paciente voltava diferente a cada encontro: *mudada, autorizada e crescida*, como ela mesma se referiu. Foram estabelecidos os combinados para a nossa conexão de dois encontros semanais, com horários e organização do local reservado, preservando o sigilo do nosso processo para que “F” pudesse trazer suas questões da ordem do aprender. De acordo com o Código de Ética do Psicopedagogo (Artigo 6º, par. 2º) “o atendimento psicopedagógico deve ser realizado [...] em ambiente apropriado”.

## DISCUSSÃO

“Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar...” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36). Os encontros de assistência psicopedagógica com Fênix tiveram como deman-

da ajudá-la a descobrir o seu aprender, compreendendo a sua modalidade de aprendizagem, a descobrir-se e a entender o que a impedia de mostrar-se como autora. O processo de brincar/jogar com ideias, palavras, cenas, foi proposto para que pudesse se apropriar da sua história de aprendizagem, desde o seu modo de ver e se desprender de seguir os passos de sucesso da irmã mais velha, em razão de mandatos familiares que foram por ela expressos desde a sua primeira produção e que apareceu tanto na sua fala, como no discurso da família. “O pensar se alimenta do desejo de diferenciar-se o máximo possível do outro, mas, por sua vez, que esse outro nos aceite como seu semelhante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 70). Nesse contexto, montamos o cenário num espaço de confiança, desejo e muita expectativa, afinal, estávamos aprendendo juntas, esta nova modalidade.

Nos encontros on-line, montamos cenas para visitar a infância dessa adolescente que buscava se encontrar com seus desejos. Revivemos contos, poesias, brincadeiras, folheamos álbum de fotos, ouvimos música e assistimos recortes de filmes. A arte tem esta magia de autorizar a escuta de si mesmo com a leveza de quem está brincando. Dessa forma, seguíamos, traduzindo os sentimentos através das expressões do desenho, recorte-colagem-pintura-psicodrama, poesia. Ao final, falava sobre suas produções – o que sentia, o que surgia, o que se perguntara durante o processo – para que pudesse entender o idioma que se colocava na cena, encerrando o encontro com uma produção escrita. De acordo com Fernández (2001, p. 69), “o próprio psicodramatizar vai determinando uma trama de sequências [...]” da mesma forma “que vai fazendo *visível o sentido, o pensado*, e que permite (ou ajuda) apropriar-se do pensamento e ir reconhecendo-se autor do pensado” (grifos da autora).

Enquanto se colocava no jogo de corpo inteiro, Fênix conseguia olhar de frente, desde outro lugar para suas questões, seus medos, suas inquietações. A cada encontro foi desafiada/provocada a pensar, a refletir, a abrir possibilidades para o movimento, para a transformação do que, por hora, causava sofrimento impedindo-a, muitas vezes, de traçar seu próprio jeito de aprender e de viver. Para Fernández (2001, p. 125), “o medo é um modo de fazer pensável o susto e, desse modo, trabalha com a autoria de pensamento para encontrar respostas em uma situação ameaçadora”. E, prossegue afirmando que, sair da “situação de passividade” que provoca o medo “também autoriza a alegria de domínio da situação”.

Quando permitimos que nosso corpo se envolva no desempenho e/ou na troca de papéis, através do caminho dramático, podemos encontrar a nossa essência, e, as coisas perdidas, esquecidas, caídas ou escondidas podem ser colocadas em cenas, para que os fatos gerem um acontecimento. Utilizamos a arte como intercessora nessa busca de descoberta de autoria. E, segundo Alicia, “quando se abre à escuta da singularidade do pensar, o trabalho psicopedagógico é fascinante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 70).

A queixa inicial de Fênix era “*estudo, estudo e não aprendo*”. Ela relatava que se sentia grudada na mãe, com a sensação de que não conseguia sair de perto, pois quando tentava andar um pouco do seu jeito era como se fosse puxada. Provoquei que simbolizasse o que havia falado usando um objeto, ela disse de imediato “*é como uma coleira me puxando*”. Seguimos a cena e ela deveria transformar essa coleira para que pudesse se soltar e se mover com mais controle/autoria e, eis que transforma a coleira em colar. Para Chevallier e Gheerbrant (2006, p. 263), o colar tem o mesmo significado de coleira “pode significar um laço de servidão que liga e obriga o elo entre quem ofertou ou impôs e a quem recebe”. Durante o jogo, Fênix recordou do colar que ganhara da mãe há algum tempo, e pensou em levar consigo esse colar para que a mãe pudesse acompanhar e cuidar seus passos.

Na cena vai se construindo a trama e “é o próprio jogar que vai produzindo sentido” enquanto o sujeito encena. “O jogar brincar permite – no desenrolar do drama no espaço e no tempo – ir construindo as sequências” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 72). Ela continua trazendo suas perguntas – por que ainda precisa desse colar grudado em seu colo para sentir-se segura, atendida e cuidada pela mãe o tempo todo ao mesmo tempo em que diz desejar se soltar dessa coleira/colar/controle da mãe? Precisamos trazer *Alice do país das maravilhas* para nos ajudar a pensar sobre como encontrar o caminho de seus desejos, se não sabe ao certo aonde quer chegar. Na construção da cena, Fênix foi relacionando as personagens conforme o que tinham de semelhança com as pessoas da sua família. Segundo Fernández (1990, p. 92), ao olhar para a família, devemos considerar “três níveis: individual, vincular e dinâmico, que se entrecruzam”. Parece que F. precisa buscar seu lugar/individual neste cruzamento, para conseguir se diferenciar da irmã/modelo.



Ao olhar para os detalhes, antes não vistos nos fatos (HICKEL, 2020)<sup>3</sup>, a cena pode modelar o sofrimento do fato transformando/significando em aprendizagem e crescimento. A criatividade invade o fato e permite voltar para a essência que a leva para sua pergunta - de onde vem, para saber aonde quer chegar e que saberá o caminho, caso queira voltar.

Fênix traz à memória a lenda do Minotauro, vista em outro momento (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2006, p. 611). De acordo com o mito, o Minotauro é preso em um labirinto. Teseu, um dos maiores heróis gregos, decide ir a Creta enfrentar o Minotauro, mas mesmo derrotando a fera, só consegue sair do labirinto porque Ariadne, a princesa pela qual se apaixonara, lhe concede um novelo de lã que fica preso a ela na entrada, para que ele possa encontrar a saída. Lembra-se da história relacionando que talvez ainda precise que alguém lhe conceda esse fio e que garanta que saberá o caminho de volta.

Existe um sofrimento em sua fala, um misto de desejo e temor, enfim, como diz Hickel, (2020), algo do virtual está se mostrando, é um mapa para ser decifrado, o sentido ainda não está ali e, a partir desses signos, podemos continuar buscando e, no fazer e refazer cenas, pode-se atualizar os fatos em acontecimento. No jogo com os personagens e com os sentidos que vão se mostrando, Fênix reafirma que precisa se soltar tanto do colar/coleira quanto do fio imaginário que a prende ao mandato familiar. O colar/coleira precisava ser transformado para que conseguisse deixar sua autoria fazer o seu trajeto de fato. Nesse momento, F. lembra-se de um broche que carrega consigo na mochila em todo lugar que vai. Ele poderia estar representando a presença/lembrança da mãe. Levaria consigo significando que sempre poderia recorrer a ele.

Para possibilitar esta “despedida/transformação”, recorreremos ao brincar para traduzir os sentimentos nesse movimento de separação, tão necessário para seu crescimento. Desejava crescer, mas temia pelo que deixava para trás. Lembrou-se das histórias que lia e trouxe uma de sua preferência “*A formiga e a neve*”, na qual a formiga tem seu pé preso na neve e precisa que alguém a ajude. Escolhe a personagem da formiga para se representar e, durante o jogo, se dá conta de que, diferente da formiga, ela não precisa que al-

---

<sup>3</sup> HICKEL, Neusa. Videoconferência “A Clínica de (um) Aprender”, 2020.

guém a solte e sim da validação de alguém para se sentir capaz de se soltar. Ri muito ao dizer “*validação-autorização da mãe*” e escreve em seu texto, “*depois de muito sofrer, vi que sou capaz de vencer, sei que é possível, ser minha melhor versão, porque sou incrível.*”. Esse trecho fala de sua potência, como primeiro movimento mais explícito em direção a descolar-se desse colar/coleira. Seguiu dizendo “*dona de mim eu sou... e assim eu vou, vivendo e aprendendo*”, falando da sua validação, do lugar de alguém que pode *tirar a neve* que impede que seu corpo se movimente em direção ao caminho que deseja traçar.

Ao perceber-se “*vivendo e aprendendo*”, também se percebeu conectando-se com a falta, com o *descolar* do colar/coleira. Ainda buscava a potência encorajadora que reside em seu desejo, para vencer o medo e transpor os perigos que pudesse encontrar para conhecer-se. Como diz Fernández (1990, p. 112), “ante o perigo que implica aceder ao conhecimento e a angústia que o acompanha, há diferentes saídas possíveis. Aprender, ir construindo o saber, apropriar-se do conhecimento é uma delas”. Fênix precisava de tempo para sua construção e levou como tarefa, para o próximo encontro, refletir sobre tudo o que estava sentindo.

Embora não fosse mais o colar/coleira, o broche também estava preso à mochila e isso, no jogo, mexeu com ela, e em como era forte este medo que a acompanhava, pois ao tentar se desprender, sempre acabava por se prender às expectativas da mãe. Talvez, essa menina que diz “*estudo, estudo e não aprendo*” esteja com medo de se arriscar, temendo não responder ao que esperam dela, ou seja, alcançar ao patamar da irmã, como ela referiu, “*sei que não vou nunca ser igual a ela*”, e disse: “*muitas vezes, nem tento*”. Fênix precisava se diferenciar da irmã para ser vista em sua singularidade, autorizar-se a ser ela mesma para poder dizer com propriedade “*e assim eu sou, dona de mim, eu vou...*”, sem precisar o broche tomar o lugar do colar, como também, poder se descolar desse broche preso à mochila. Propus que jogássemos um pouco mais sobre a imagem do broche, que o desprendesse da mochila e desenhasse o contorno numa folha. Eis que surgiu, no dizer dela, “*um livro, um livro com asas*” e completou o desenho com um arco-íris. O arco-íris, conforme Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 78), “pode significar anunciador de felizes acontecimentos ligados à renovação cíclica”. Em sua produção escrita, como sempre, procurava brincar com as palavras, usando rimas para dar sabor à sonoridade

“um livro com muito ainda a ser escrito, a história é dela, não sua, pode até ajudar a escrever, mas ela que atua...”. As mudanças durante o processo são evidenciadas em suas produções e significações, como é possível observar nas imagens a seguir que foram referidas no decorrer deste texto.



Figura 1: imagem do broche



Figura 2: transformação do broche em livro



Figura 3: imagem da Fênix (FREEPIK)

Vale ressaltar que a imagem da Fênix (Figura 3) só foi consultada após a transformação do broche em livro na produção gráfica. Ainda assim, é notável a semelhança do desenho com a imagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescente escolheu denominar-se Fênix por se sentir ressurgindo das cinzas para assumir a sua vida. No processo de busca de sua autoria, segundo ela, precisou voltar à infância para se dar conta de que está crescendo, evoluindo, como se tivesse entrado no labirinto para pegar o fio da meada e poder transformar a coleira em colar, depois em broche, para finalmente poder se autorizar a ver o livro da sua vida, com asas, pronta para alçar seus voos, como uma Fênix. Para Fernández (2001a, p. 71), “a postura psicopedagógica” deve abrir espaços “objetivos, subjetivos, lúdicos”, possibilitando o surgimento da potência singular. Fênix estava à procura de si mesma e a modalidade de intervenção on-line permitiu jogar-brincar-ressignificar. O distanciamento físico não foi impeditivo de nossa aproximação no jogo que construímos juntas, montando um cenário próprio, no qual sua singularidade foi surgindo em todas as expressões.

Suas produções falam da alegria da descoberta de poder se *des-colar* desse colar, desprender-se para poder se diferenciar. Pode soltar seu desejo

para seguir escrevendo no seu livro com asas que a levarão aonde quiser. Fez uso de todos os recursos lúdicos, ressignificou os fatos e foi em direção da Autora que antes não conseguia se mostrar. A significação do aprender segue com ela na evolução de suas produções, todas falam do aprender, mas não do mesmo aprender. Ao construir as cenas, sentiu-se olhada e pode olhar-se. O desejo precisou entrar na cena para que se mostrasse autora quando, pronta, madura, autorizada.

Conforme Fernández (2001, p. 86), “o desafio de seguir desejando e pensando pode ensinar”, desse modo, o processo de Fênix não se deu por encerrado. A adolescente permanece em assistência virtual, com atitude psicopedagógica, para que possa continuar jogando com seus saberes e desejos e conquistando novos horizontes, usando o poder de suas asas brilhantes e coloridas, escrevendo os próximos capítulos de seu livro.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. *Código de Ética do Psicopedagogo*. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/Codigo-de-Etica-do-Psicopedagogo-2019.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Tradução, Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

FREEPIK. Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-gratis/passaro-de-fenix-de-estilo-mao-desenhada\\_7627288.htm#page=1&query=fenix&position=31](https://br.freepik.com/vetores-gratis/passaro-de-fenix-de-estilo-mao-desenhada_7627288.htm#page=1&query=fenix&position=31). Acesso em: 01 ago. 2020.

HICKEL, Neusa K. *Videoconferência A clínica de (um) aprender*. Evento da ABPpRS, preparatório para o XXIV Encontro Estadual de Psicopedagogia. Disponível em: [bit.ly/psicopedagogiars2020](https://bit.ly/psicopedagogiars2020). Acesso em: 09 abr. 2020.

# METODOLOGIAS ATIVAS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL – AUTONOMIA E PROTAGONISMO DA SALA DE AULA PARA O MUNDO<sup>1</sup>



*Alessandra Caroline Nonnemacher Jaeger*

## RESUMO

O relato a seguir trata de um estudo de caso com enfoque qualitativo que teve como objetivo colocar em prática metodologias ativas de ensino como ferramentas chave na promoção de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais, visando maior autonomia e o protagonismo das crianças de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola na cidade de São Lourenço do Sul / RS.

*Palavras-chave:* Metodologias ativas. Autonomia. protagonismo.

## INTRODUÇÃO

O mundo está diferente e a maioria das escolas parece não conseguir acompanhar tantas transformações. Não apenas a tecnologia e o mundo virtual se tornaram inerentes à vida de crianças e jovens, tornando necessário o aprimoramento da infraestrutura e a constante formação dos professores como é o pensamento de muitas pessoas, como também as relações e suas interferências na vida dos indivíduos mudaram. A apropriação das redes sociais, a formação de opinião baseada em *posts*, *virais* e *fake news*, bem como a influência digital de celebridades, esportistas, religiosos e políticos se fazem presentes no cotidiano dos educandos que, de um lado recebem milhares de informações e, por outro, não sabem exatamente o que fazer e nem como agir diante delas. Nesse sentido, surgiu a necessidade de se trabalhar em sala de aula o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, porém, não de uma forma tradicional onde o aluno recebe informações e as armazena para colocar em prática daqui alguns anos, mas, sim, através de metodologias ativas, aliadas aos objetos de conhecimentos trabalhados em sala de aula, onde o estudante

---

<sup>1</sup> Práticas cotidianas no Ensino Fundamental I.

esteja envolvido nas mais diversas situações de trabalho com o objetivo de estimular o autocontrole, a autonomia, o respeito, a autoestima, o autoconhecimento, a criatividade, a paciência, entre outras habilidades que visam, acima de tudo, seu crescimento e desenvolvimento com qualidade de vida. O presente trabalho se refere às práticas realizadas em turmas de 5º ano do ensino fundamental I entre 2017 e 2020, na escola Nossa Senhora Estrela do Mar (rede Notre Dame) na cidade de São Lourenço do Sul/RS.

## METODOLOGIA

Aprendizagem por projetos – o trabalho com projetos em sala de aula leva a caminhos que inicialmente não foram traçados. É aquela ideia de que “uma coisa puxa a outra”, afinal, conforme a discussão acerca de um tema acontece, as crianças vão encontrando novas informações em suas pesquisas e novas inquietações a partir de suas vivências. Ao longo de quatro anos dois projetos realizados na escola colaboraram para o estímulo ao autoconhecimento, à autoestima, ao respeito e à empatia. O primeiro recebeu um nome escolhido pelas próprias crianças: *Blue School – os cinquenta desafios de valorização à vida* e foi um projeto iniciado a partir das discussões acerca do jogo Baleia Azul que foi disseminado na internet em 2017. Ao longo do projeto foram discutidos temas como violência, suicídio, *bullying*, acolhida, cuidados com o corpo, o meio ambiente e a escola. As crianças enfrentaram uma série de cinquenta desafios diários, desafios do bem, onde deveriam cumprir tarefas de valorização à vida. A comunidade escolar inteira foi envolvida: família, comércio, jornal e rádio. A turma recebeu um troféu de reconhecimento do site Rede de Experiências devido ao número de acessos a uma matéria publicada e que falava sobre o projeto.

As crianças caminharam por conteúdos de língua portuguesa, ciências, história, matemática, entre outros, sem nem perceber que estavam “estudando”. Suas descobertas e inquietações foram sendo desenvolvidas e estimuladas a cada novo desafio, e as discussões acerca da resolução de cada desafio convidaram os alunos a se colocarem no lugar do outro, respeitar a opinião do colega, ouvir e considerar as diferentes colocações, ceder pelo bem do grupo ou manter com firmeza suas ideias.

O segundo projeto, *Malala: a educação é a única solução*, aconteceu no ano de 2019, e provocou nas crianças questionamentos relacionados aos direitos das mulheres e das crianças. Instigadas pela história da jovem Malala Yousafzai, as crianças buscaram na comunidade, exemplos de mulheres que fazem a diferença em nossa cidade, tornando públicas essas histórias em um blog da turma. Além disso, como forma de estimular a busca por conhecimento e garantir o direito à aprendizagem das pessoas que vivem em nossa cidade, a turma construiu uma “geladoteca”, uma geladeira que foi recheada com livros, doados pelas famílias, e que se encontra em frente ao maior supermercado da cidade. Com o *slogan* “alimente sua mente”, as crianças divulgaram o projeto pela cidade, experimentando sua capacidade de argumentar, estimulando a autoconfiança ao perceber que a ideia lançada foi bem recebida pela comunidade.

Gamificação – enriquecer o ambiente da sala de aula, envolvendo as crianças em situações que remetam à participação em um jogo é o principal objetivo desta metodologia que não necessita, especificamente, de aparatos tecnológicos. Realizei atividades envolvendo esta metodologia várias vezes, mas, duas chamam bastante a atenção: a primeira, em 2017, quando os alunos trabalharam sobre alimentação saudável e qualidade de vida, e criaram jogos de trilha onde, para avançar as casas e vencer, o jogador deveria seguir pelas opções onde estavam registrados os bons hábitos relacionados à saúde. Essa atividade proporcionou às crianças refletirem não só sobre hábitos diários de cuidado com a saúde que a população em geral deve ter, mas também, sobre como são os hábitos dentro do seu núcleo familiar, além de se apropriarem cada vez mais do conceito de autoestima, de se amar, cuidar de si como alguém único e especial. O trabalho também provocou nas crianças o pensamento com relação ao outro, colocando-se no lugar daqueles que não têm as mesmas oportunidades de cuidado com a saúde, trazendo assim, propostas alternativas para essa situação dentro dos jogos e, trazendo à tona discussões sobre políticas públicas para as classes menos favorecidas. O segundo episódio ocorreu em 2020, antes da pandemia do Covid-19, quando foi proposto um jogo de sobrevivência para iniciar o trabalho sobre os nômades na disciplina de história. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, como viviam os nômades, e passaram por desafios, no pátio da escola, onde o grande objetivo

era manter o grupo unido e “vivo” até o fim do jogo. Mais do que errar ou acertar perguntas ou, até mesmo, “aprender” o conteúdo, as crianças precisaram de muito diálogo e paciência na tomada de decisões a cada passo que o grupo dava dentro da “floresta” proposta pela professora. A ideia de vencer etapas em prol de um objetivo em conjunto, proporcionou um momento de fortalecimento de vínculos, disputa, estímulo à confiança em si e no outro, empatia e resiliência.

Rotação por estações – é uma metodologia de ensino híbrido que mistura on-line e off-line. A proposta envolve normalmente quatro estações onde são realizadas abordagens diferentes sobre um mesmo assunto. O aprendizado de frações e porcentagem nas aulas de matemática se tornou muito mais significativo para as turmas do 5º ano em 2018 e 2019, devido ao protagonismo na vivência de situações do cotidiano que envolviam esses conteúdos. Nessa metodologia, cada estação é independente e tem uma atividade que deve ser iniciada e concluída e, pelo menos em uma das estações é utilizada algum tipo de tecnologia (notebook, celular, tablet). A cada 15 minutos os alunos realizam a troca de estação e assim todos têm acesso à atividades diversificadas sobre o assunto ampliando as possibilidades de aprendizagem. As estações envolvem atividades desde jogos on-line, vídeos de desenhos animados ou trechos de filmes, manipulação de material concreto (massinha de modelar, tampinhas), jogos de tabuleiro, registro em papel e manipulação de alimentos (frutas, bolos, sucos, etc.) Vale lembrar que mais importante do que qualquer registro no papel, nesse tipo de atividade, o que mais importa é o fato de o professor poder mediar as situações que os alunos precisam resolver e tirar várias dúvidas de maneira mais rápida e direta, ao passo que os alunos trabalham o autocontrole, a pró-atividade, a paciência e a confiança em si e no outro, para a resolução dos problemas propostos em cada estação.

Sala de aula invertida – é uma metodologia que permite às crianças pensar e formular conceitos com maior autonomia. Nessa metodologia, os alunos têm contato com conteúdo antes mesmo de entrar na sala de aula e, isso pode ocorrer através de um vídeo, reportagem, entrevista ou qualquer outro meio determinado pela professora, pelo qual a criança possa aprender algo novo e tirar suas próprias conclusões sobre o que foi falado. Dois episódios envolvendo a sala de aula invertida foram marcantes: o primeiro, em 2017,

quando as crianças assistiram em casa ao documentário “Muito além do peso” sobre obesidade infantil e, o ataque das indústrias alimentícias ao público da menor idade. As crianças escreveram relatórios sobre o que acharam de mais relevante e levaram para discussão em sala de aula onde, a partir das embalagens dos próprios lanches, realizaram pesagem de açúcar de acordo com informações da tabela nutricional de cada alimento. Além disso, confeccionaram desenhos de como deveriam ser as embalagens dos produtos baseadas nos ingredientes e nutrientes que eles oferecem, bem como, no mal que fazem à saúde. A atividade estimulou a criatividade, o cuidado consigo e com o outro, bem como uma reflexão sobre seus hábitos alimentares e da sociedade em geral. Já, em 2018, as crianças assistiram à vídeos sobre o rompimento da barragem que assolou a cidade de Mariana, fizeram suas anotações e levaram para a sala de aula para discutirmos o que é uma barragem, como ela funciona, quais os perigos envolvidos. No entanto, a discussão se estendeu e, motivadas pela curiosidade e senso crítico, as crianças foram em busca de maiores informações sobre extração de minérios, autorizações para extração, ligações com campanhas políticas e etc. O trabalho, que inicialmente era ligado ao estudo das barragens, estimulou o senso crítico, a reflexão, o respeito à opinião do outro e muita criatividade na confecção de maquetes, que foram apresentadas aos demais alunos da escola e famílias, com base nos argumentos formados a partir das pesquisas e discussões. A autonomia ao falar sobre o assunto, a autoestima por dominar o tema e a confiança em emitir e firmar opinião foram visíveis nas apresentações dos trabalhos.

## **APORTE TEÓRICO**

Inicialmente, trago a referência de Henri Wallon para iniciar a discussão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o conceito da afetividade consiste basicamente, na ideia de que os estímulos afetivos são responsáveis por proporcionar o desenvolvimento cognitivo e motor dos indivíduos. De acordo com Wallon (1995)

[...] As emoções, são a exteriorização da afetividade [...] Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (p. 143)

Dessa forma, podemos afirmar que na perspectiva de Wallon os diferentes estágios de desenvolvimento afetivo dos indivíduos, que passam pelas emoções, pelo sincretismo (fusão da imaginação e da realidade), pelo simulacro (imitação), formação da personalidade até chegar à adolescência (fase na qual o sincretismo é reduzido), proporcionam à criança se desenvolver a partir dos seus conflitos internos e com o mundo externo, aprendendo a socializar e lidar com as situações (alegrias e frustrações) que ocorrem no seu dia a dia.

Depois, busco em Oliveira (2009, p. 86), uma importante colocação para caracterizar a ação pedagógica em sala de aula que, segundo ela

[...] se desenvolve por meio de discussões, debates, leituras críticas, aulas expositivas – nas quais os alunos participam ativamente –, pesquisas e trabalhos individuais e em grupo, sempre com a realização de sínteses integradoras, para garantir a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se criticamente.

Além disso, cito Bacich e Moran (2018, p. 4) para justificar a utilização das metodologias ativas na ação pedagógica cotidiana pois, segundo eles *“[...] As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.”*

Assim, pensando na importância que a reflexão e a tomada de decisões têm em nossas vidas, reforço as colocações de Bacich e Moran (2014 apud Bacich e Moran, 2018, p. 21) ao relacionar as metodologias ativas e as competências socioemocionais, quando dizem que *“As metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.”*

Por fim, trago à reflexão, uma importante colocação dos autores com relação à importância da aprendizagem ativa na vida dos sujeitos:

[...] A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais.” (BACICH; MORAN, 2018)

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

Com a implantação das metodologias ativas citadas neste trabalho em sala de aula, e, também, de outras que não foram citadas, foi possível perceber o quanto os alunos conseguem sentir prazer em aprender. Perceber-se como sujeito do seu aprendizado, alguém capaz de compartilhar ideias, criar soluções, questionar decisões tomadas por outras pessoas, desperta nas crianças uma sensação de pertencimento à escola, no sentido atuante da palavra e não como mero espectador. Quando o trabalho realizado em sala de aula parte de algo que as crianças conhecem ou vivenciam, isso às instiga a contribuir e a fomentar as discussões, saindo do papel de ouvintes receptores de conteúdo. Além disso, é possível perceber que os níveis de indisciplina em sala de aula e nas vivências sociais das crianças diminuem drasticamente a partir do momento que vivenciam situações de aprendizagem onde não só recebem conteúdos, mas também precisam exercitar a escuta ao outro, a paciência, enfrentar desafios, conhecer-se a fundo para controlar a impulsividade. As metodologias ativas despertam também a autoconfiança do aluno que passa a se sentir protagonista, trabalham a autoestima dele, pois passa a se sentir como um colaborador importante da aula, da escola, da sociedade.

## **CONCLUSÕES**

É indiscutível a necessidade de tornar a aprendizagem das crianças significativa e ativa. Ao proporcionar ao indivíduo que ele traga suas reflexões sobre os mais variados assuntos sem receber (pré)-conceitos estabelecidos pelo professor, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser algo cansativo e engessado e, passa a ser uma mola propulsora de autoconhecimento e prazer em aprender a aprender. Logo, inserir as crianças em práticas ativas de aprendizagem, exige um trabalho cuidadoso das competências socioemocio-

nais, ao passo que são essas competências que nos tornam indivíduos capazes de encarar os problemas, encontrar soluções e transformar o nosso mundo e o do outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. *Psicopedagogia: a instituição educacional em foco*. Curitiba: Ibpx, 2009.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

# A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO NA ÁREA EDUCACIONAL



*Marcos Paulo Barros Blauth<sup>1</sup>*

## RESUMO

O desenvolvimento humano sempre esteve no foco da educação. Dessa forma, a busca por novas ferramentas que auxiliem neste processo está em constante evolução. Os brinquedos fazem parte do universo infantil e, no século XXI, a tecnologia torna-se como ferramenta adicional, vindo a contribuir e auxiliar nesse processo de construção do ser humano. Esta pesquisa visa unificar exatamente estes pontos. A integração do lúdico ao educacional sugere um ambiente mais integrativo e a inclusão das ferramentas pedagógicas em sala de aula contribui para a construção deste cenário. Compreender o processo de construção do conhecimento das crianças e o histórico das deficiências nos auxilia a entender cada vez mais os desafios diários da sala de aula. A integração com a família e pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e demais profissionais e colaboradores que acompanham essa criança participam, ao ambiente educacional, proporcionando aprendizados constantes em vista das necessidades do educando. Ao serem desenvolvidas fichas de observações e avaliativas, será possível, ao educador, apontar percepções a respeito de potencialidades a serem desenvolvidas e dificuldades e/ou limitações de cada um dos alunos, e através disso, direcionar melhor os recursos pedagógicos por este trabalho sugerido auxiliando ainda mais no processo de ensino e aprendizagem. É sugerido também que, além dos brinquedos, seja proporcionado a integração com o uso da tecnologia assistiva, através de softwares que venham a contribuir no seu aprendizado, além de recursos e materiais desenvolvidos no âmbito do desenvolvimento.

*Palavras-chave:* Transtornos Globais de Desenvolvimento. Desenvolvimento. Brinquedos.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI - Polo Florianópolis. Curso de Licenciatura em Pedagogia (Ped1691) – Projeto de Ensino em Educação - PE.

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD, algumas pessoas podem confundir em parte com TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, porém são coisas bem diferentes. O que é TGD? Quais são as características que colocam uma pessoa nesse grupo? Como desenvolver as suas potencialidades? De que forma podemos usar os brinquedos e jogos no desenvolvimento de pessoas com TGD? A presente pesquisa liga a área de concentração dos estudos que são as metodologias de ensino, tendo seu direcionamento afunilado para os Transtornos Globais de Desenvolvimento, focando mais especificamente na área do TEA – Transtorno do Espectro Autista. Este resumo expandido tem como objetivo responder a seguinte questão: Como auxiliar no desenvolvimento de pessoas com TGD, utilizando os jogos como ferramentas de ensino e aprendizagem?

## METODOLOGIA

O presente trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa, abordando a observação do uso de brinquedos e jogos como metodologia de ensino e aprendizagem, conectando as observações e práticas inerentes aos Transtornos Globais de Desenvolvimento. Busca aproximar teoria e prática através de pesquisa bibliográfica, exploratória, junto da análise de dados coletados no campo de estágio. Dentro disso, buscou-se mostrar a importância do uso dos brinquedos no processo de ensino e aprendizado.

## TRÊS PRINCIPAIS SÍNDROMES E TRANSTORNOS

No TGD temos várias síndromes ou transtornos, entre eles Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. O *Autismo* está ligado principalmente à questão de comunicação e relação, interação social e, por consequência, no aprendizado. Normalmente é identificado antes dos três anos de vida. Tem como algumas características para tal identificação o fato de a criança não manter contato visual por muito tempo, ou não

responder aos insistentes chamamentos por seu nome, sendo muitas vezes, essa informação, confundida como um distúrbio auditivo, além da observação de condutas e ações repetitivas, sejam elas físicas ou verbais, considerando ainda a necessidade de execução de rotinas determinadas. Quando ligamos isso à ludicidade, observa-se que as crianças brincam de modo livre, sem um direcionamento, ou algo específico, muitas vezes tornando-se benéfico, pois além da exploração, desperta a imaginação. O fato de essa criança pegar um carrinho e começar a brincar de ficar apenas girando a roda do carrinho, sem fazê-lo andar no chão, na mesa ou em outro local, pode ser a brincadeira dela, e essa criança pode ficar por meia hora assim brincando sem cansar.

A respeito da *Síndrome de Asperger*, foi através do médico Hans Asperger que se teve notícias de estudos através dos casos de crianças atendidas por ele na Clínica Psiquiátrica Universitária de Viena em 1944. O que atrasou a divulgação de sua pesquisa é que ela foi publicada somente em alemão. Foi através da psiquiatra Lorna Wing, em 1981, que seus estudos ficaram mais conhecidos em sua publicação, chamada por ela de “Síndrome de Asperger”, nos EUA. Como o Asperger pode ser visto como um grau mais leve do autismo, as atividades lúdicas propostas também trazidas através de práticas observatórias dentro dos estágios são semelhantes, com a diferença de que a socialização, a comunicação e a compreensão da criança ocorrem de forma mais clara e amena. Jogos como o Jogo de Damas, a Amarelinha, Corrida, Esconde-esconde ocorrem com poucas adaptações.

O *Transtorno Desintegrativo da Infância* – TDI, inicialmente estudado pelo austríaco Theodore Heller em 1908, teve suas análises feitas em um grupo de seis crianças que apresentaram perda de habilidades, de socialização e comunicação após os quatro anos de idade. Em alguns casos, o TDI chegou a ser visto como um “Autismo atrasado” por apresentar o “atraso” que costuma ser identificado entre os dois e quatro anos, tendo como diferença em relação ao autismo, que o desenvolvimento da criança ocorre de forma natural, e do dia para a noite isso se perde, como se ocorresse um *reset* e tudo o que ele aprendeu, se perde. A grande questão é como trazer a ludicidade como ferramenta de ensino para dentro desse transtorno. O aprendizado, neste caso, não ocorre de modo padrão, mas sim como um “reaprendizado”, ou seja, crianças de cinco ou seis anos aprendendo coisas de crianças com três anos, além

da dificuldade na interação social que, por si só, já é uma tarefa diária que deve ser estimulada de forma constante. Assim como na aprendizagem de uma criança de dois ou três anos, os jogos de encaixe, associação de cores, quantidades e formas devem estar presentes no ensino de crianças com esse transtorno, talvez até de forma mais intensa, pois o aprendizado é mais lento, e vale lembrar que, nesse caso o objetivo é resgatar o que aquela criança já aprendeu. Finalmente, como os jogos podem contribuir? Primeiro na família, pois é onde a criança recebe, desde seu nascimento, os primeiros estímulos, com brinquedos, músicas e leituras, por exemplo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o curso de graduação em Pedagogia, foram realizados vários estágios, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Supervisão Escolar. O primeiro estágio foi realizado em uma creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, em uma turma com crianças de quatro e cinco anos, por duas semanas, em sala de sala, realizando observações na primeira semana e auxiliando nas rotinas da turma e, regendo algumas aulas no decorrer da segunda semana. Tendo em vista as potencialidades e dificuldades da turma – uma das crianças estava sendo diagnosticada com hiperatividade e outra apresentando características presentes dentro da síndrome de Asperger, mas ainda não diagnosticada – pode-se trabalhar brinquedos pedagógicos visando a integração das crianças entre si, além do desenvolvimento lógico e cognitivo, junto da motricidade e coordenação motora. De acordo com Kishimoto (2001, p. 83), “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”.

Durante o segundo estágio, realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino, também em Florianópolis/SC, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, a abordagem com os brinquedos foi diferente, tanto pela idade das crianças (em média oito anos), quanto pelos conteúdos trabalhados pela turma. Além disso, teriam de ocorrer adaptações, visto que uma das alunas apresentava síndrome de Down. É importante destacar o vínculo

da turma com a professora, já que a mesma acompanhou a turma do segundo para o terceiro ano. A grande questão a ser trabalhada era a integração da aluna com síndrome de Down. Numa das brincadeiras de roda que foi realizada, a aluna em questão saiu da roda e foi brincar no pátio. Terminada aquela rodada da brincadeira, os alunos foram levados para a sala de aula, quando foi proposta uma atividade de percussão musical corporal na qual uma criança fazia um ritmo com o corpo e as demais repetiam o movimento. O ponto de ligação ocorreu quando foi solicitado a ela para que conduzisse a brincadeira, e todas as crianças a seguiram. A partir dali, pode ser percebida a integração que existia naquela turma. “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos.” (LUCKESI, 2005, p. 2).

No terceiro estágio, realizado em escola da Rede Estadual de Ensino, também em Florianópolis, pode ser feito o acompanhamento da gestão escolar, junto ao funcionamento administrativo e coordenação pedagógica. Por acompanhar o trabalho da secretaria da escola, foi possível verificar as adaptações necessárias, por motivos diversos, além de conhecer também alguns ambientes da escola como, por exemplo, a sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em conversa com a professora responsável pela sala, pode-se compreender um pouco mais da rotina, considerando que a escola, com quase mil alunos tinha vinte e oito alunos com algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno, sendo alguns desses alunos com hiperatividade, autismo e paralisia cerebral.

Os recursos da sala ou materiais disponibilizados para AEE eram compostos de materiais pedagógicos, jogos, tapetes de EVA, computador e materiais comuns como lápis, borracha, cartolina, dentre outros. Uma das dificuldades apresentadas era a resistência em alguns pais, em seus filhos participarem dos atendimentos, ou seja, dos vinte e oito alunos, cerca de dois terços participavam. Nem todos os alunos tinham sido diagnosticados, mas o fato de apresentarem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, já os direcionava para a sala do AEE.

Por se tratar de um estágio de cunho observatório, não foi possível realizar aplicações práticas a respeito da temática dos brinquedos. Porém, pode-se notar a quase ausência de materiais pedagógicos em sala de aula. O pro-

fessor de educação física era quem fazia uso, por exemplo, de jogos como dama e xadrez, que eram os jogos disponíveis. Os únicos materiais pedagógicos de direcionamento e/ou utilização específica que estavam disponibilizados pela escola ficavam dentro da sala do AEE, o que deixa claro a pouca interação com o lúdico na escola.

## CONCLUSÕES

Após este estudo, a partir da formulação do questionamento de como auxiliar no desenvolvimento de pessoas com TGD, utilizando os jogos e brinquedos como ferramentas de ensino e aprendizado, pode-se dizer que os objetivos propostos foram atingidos. Pode-se observar o aprofundamento nos estudos, trazendo estas questões para dentro da sala de aula. Como se pode observar, a pesquisa foi voltada para as faixas etárias de um a cinco anos, e anos iniciais. O uso dos brinquedos de maneira segura e adequada pode sempre garantir bons resultados e propicia momentos de aprendizagens. É claro que uma criança que não possua nenhuma deficiência exige atenção e dedicação durante seu aprendizado. Mas, uma criança com algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno, vai exigir uma dedicação igual e até maior por parte das pessoas que estão ao redor dela, pois o aprendizado pode ser mais lento, mas vai acontecer. E, se essa criança puder ter brinquedos ao seu redor, seu desenvolvimento será muito melhor, levando isso não só durante a infância, mas para sua vida.

## REFERÊNCIAS

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas*. 2005.
- KISHIMOTO, M. T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 5. ed. 2001.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Adelaide Garbini Feldmann** – Graduada em Pedagogia (UPF), especialização Lato Sensu em EJA (UNB), especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional (Uniasselvi), especialização Lato Sensu em Psicopedagogia (UPF). Além de vários cursos de atualização na área. Atuante em Psicopedagogia Clínica. E-mail: [adelaidegarbini@gmail.com](mailto:adelaidegarbini@gmail.com)

**Alessandra Caroline Nonnemacher Jaeger** – graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Uninter. Atualmente atua como orientadora educacional do ensino fundamental e assessora pedagógica da educação infantil na Escola Nossa Senhora Estrela do Mar (Rede Notre Dame), além de realizar atendimento psicopedagógico Clínico (avaliação, intervenção e orientação) em consultório próprio. Especializanda na área da Psicomotricidade, pelo Centro Universitário Uninter. E-mail: [alejaeger87@gmail.com](mailto:alejaeger87@gmail.com)

**Beatriz Ana Zambon Ferronato** – Mestre em Educação pela Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina, na linha de pesquisa Processos Educativos. Formação em Psicopedagogia Clínica pela Epsiba – Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires. Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar UPF – Universidade de Passo Fundo. Atendimento a crianças e adolescentes na prevenção e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Docente convidada nos Cursos de Especialização em Psicopedagogia da Universidade de Passo Fundo e Faculdade da Serra Gaúcha. E-mail: [beazf@yahoo.com.br](mailto:beazf@yahoo.com.br)

**Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza** – Formada em Magistério. Pedagoga (Orientadora Educacional). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Inclusiva (AEE). Especialista em Neurocognição e Aprendizagem. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, em Laboratório de Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncional, também como professora acadêmica no IES – Instituto de Educação Semear e coordenadora do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional des-

sa instituição. Atua na Clínica Semear como Psicopedagoga Clínica. E-mail: carminageanini@gmail.com

**Dalila Petrólí Braganholo** – Graduada em Psicologia pela Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FSG – Centro Universitário da Serra Gaúcha. Orientadora Educacional e Professora do Colégio São Carlos, e Servidora Municipal no município de Caxias do Sul - RS. E-mail: dalila.petrolli@gmail.com

**Delci Heinle Klein** – Doutora em Educação pela UFRGS (2017). Possui graduação em Matemática pela Unisinos. Especialista em Psicopedagogia e Educação Matemática. Mestre em Educação pela UFRGS. Atua na formação de professores. Participa de grupos de pesquisa sobre Reprovação nos Anos Finais (UFRGS/ISEI), Educação Integral (UERGS) e Letramento Matemático (ISEI). Professora da Educação Básica e do Ensino Superior, em Cursos de Licenciatura. Atua como professora de cursos de Pós-Graduação e de Extensão do Instituto Superior de Educação Ivoti - ISEI, e atuou como professora convidada no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia na Universidade La Salle. Ministra palestras e cursos/oficinas em temáticas referentes à formação de professores, especialmente, em Educação Matemática – ensino e aprendizagem e dificuldades em matemática – para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também estuda o desempenho matemático dos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala. Coordena o Programa Residência Pedagógica do Instituto Superior de Educação Ivoti/Capes.

**Izabel Cristina Ludwig** – Especialista em Psicanálise pela Unisinos – São Leopoldo - RS, também em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela FACCAT – Taquara - RS, e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Participou do grupo didático terapêutico coordenado por Alicia Fernández e formação em Psicopedagogia Clínica em EPSIBA - Buenos Aires. Membro da Escola de Estudos Psicanalíticos – Seção Caxias do Sul - RS. Atua na clínica para crianças, jovens e adultos com enfoque nas aprendizagens. Realiza assessoria e consultoria institucional, coordena grupos de estudos sobre alfabetização e psicanálise. Possui mais de 25 anos de experiência na área da Edu-

cação Básica. Atuou na Coordenação Pedagógica nas Secretarias de Educação dos Municípios de São Leopoldo e Parobé, e em diferentes escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Foi vice-presidente do Conselho Municipal de Educação no município de Parobé - RS. E-mail: izabel.ludwig19@gmail.com. Fone: 54 99624 0016.

**Marcos Paulo Barros Blauth** – Formação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Uniasselvi. Atua com Pedagogia. Possui vínculo com a empresa Sol Brinquedos Pedagógicos. E-mail: mpblauth97@gmail.com

**Marlei Teresinha Santos de Moraes** – possui graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena, pela Universidade de Passo Fundo (1990), Pós-Graduação em Orientação Educacional (UPF), Pós-Graduação em Psicopedagogia (UPF), Pós-Graduação em Arteterapia (UPF) e mestrado em Educação, também pela Universidade de Passo Fundo (2007). Realizou formação na Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires (EpsiBA). Atualmente, é proprietária da Pensarte Psicopedagogia, e docente convidada do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade de Passo Fundo. É titular da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia e Orientação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação e escolha profissional. E-mail: vempensarte@gmail.com

**Monica Pagel Eidelwein** – Formada em Pedagogia (Unisinós), Especialista em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional (Universidade Feevale), Mestre e Doutora em Educação (UFRGS), Pós-Doutora em Educação (Unicamp), professora convidada em Cursos de Especialização em Psicopedagogia (Universidade Feevale, Universidade LaSalle e Universidade de Passo Fundo). Presidente da ABPpRs Gestão 2020/2022 E-mail: monicapagel@yahoo.com.br

**Priscila Oliveira da Cunha** – Formação em Psicologia Clínica – Pós-graduanda em Psicologia. Atua como Psicóloga Clínica. E-mail: priscilaocpsico@gmail.com

**Renata Vanin da Luz** – Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Informática na Educação, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Realiza atendimento clínico psicopedagógico desde 2008, e atua como Professora da Sala de Inclusão e Recursos das Altas Habilidades/Superdotação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - SMED Porto Alegre. E-mail: reluzpp@gmail.com

**Rosemari Lorenz Martins** – Doutora em Letras. Mestre em Ciências da Comunicação com ênfase em Semiótica. Especialista em Linguística de Texto. Graduada em Letras Português/Alemão. Professora do Mestrado em Letras e do programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do curso de Graduação em Letras – Universidade Feevale. (Professora Orientadora). E-mail: rosel@feevale.br

**Susana Londero** – Licenciada em História pela (UFRGS), com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela (UniRitter), e Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação pela (UFSM). Atua como Secretária Virtual e Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS gestão 2020/2022). Participa como Psicopedagoga Voluntária do Projeto Social “Cuidar de Quem Cuida” também da ABPp-RS. É professora concursada da Rede Pública Estadual, trabalhando atualmente, de forma remota, com professores do Colégio Estadual de Ensino Médio Padre Réus. Realiza atendimentos de forma particular e individual com idosos, unindo tecnologia e psicopedagogia. Também atua como professora convidada do Curso de Pós-Graduação Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: su.londero@gmail.com. Fone: (51) 992206699.