

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

AUTOR:
César Bridi Filho



EDUCAÇÃO ESPECIAL

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

AUTOR

César Bridi Filho

1ª Edição
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

César Bridi Filho

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

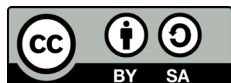
Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

Raquel Pivetta

PROJETO GRÁFICO

Ana Leticia Oliveira do Amaral



B852p Bridi Filho, César Augusto Nunes
Psicologia da educação III [recurso eletrônico] / César Bridi Filho. –
1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação especial
ISBN 978-65-88403-16-7

1. Psicologia educacional 2. Aprendizagem I. Universidade
Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional II.
Universidade Aberta do Brasil III. Título

CDU 37.015.3

Ficha catalográfica elaborada por Maria Helena de Gouveia - CRB-10/2266
Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Este material didático corresponde ao terceiro módulo de Psicologia da Educação e conclui as etapas destinadas ao estudo formal no campo da Psicologia.

Em sua primeira unidade mostra dois grandes ramos do pensamento psicológico, através de teorias que partem de pontos diferentes para a compreensão do comportamento humano e sua forma de abordar e intervir. São teorias atuais, mas que atravessam séculos de história e sedimentações em aportes teóricos que perpassam a filosofia, a história, a medicina e o próprio desenvolvimento da Psicologia como ciência. O Comportamentalismo, que sustenta a teoria Cognitivo-Comportamental na atualidade, e a Psicanálise, que, apesar do seu aporte teórico robusto, sofreu modificações e ampliações ao longo do último século, são exploradas no texto tanto como teorias psicológicas, como contribuições para o campo da Educação.

Outros autores contemporâneos, alguns dos quais continuam a produzir e pesquisar em suas áreas, nos indicam formas de compreender o processo de aprendizagem e suas relações com o universo que cerca o aluno e o professor. A concepção das Múltiplas Inteligências de Gardner, a teoria Ecológica de Bronfenbrenner, a teoria Biológica da Cognição de Maturana e a teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, são caminhos a serem trilhados, descobertos e pesquisados na atualidade.

A segunda parte desta unidade é composta por ideias e reflexões acerca dos aspectos subjetivos que envolvem o processo de aprendizagem. A subjetividade que permeia o processo de aprender e o tornar-se autônomo do sujeito em seu processo de conhecimento tem a força de fazer avançar ou impedir as ações envolvidas neste ofício. Mais do que conhecer as teorias, é necessário compreender como elas podem ser potencializadas ou impedidas quando se confrontam com o desejo humano. Refletir sobre isso nos possibilita retirar da condição técnica e do método, exclusivamente, a responsabilidade sobre entendimento dos papéis, as condições emocionais e sociais envolvidas no processo, bem como as construções invisíveis que permeiam as relações humanas.

Esperamos que esse momento de aprendizagem e esse material sirvam de alavanca para ações futuras e para a continuidade do olhar de pesquisa que sempre nos remete a novas buscas em nossa prática profissional.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – NOVAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES SUBJETIVAS COM O APRENDER ·9

Introdução ·11

1.1 Teoria comportamentalista ·12

1.2 Teoria psicanalítica ·24

1.3 Teoria simbólico cultural - Howard Gardner ·42

1.4 Teoria biológica da cognição - Humberto Maturana ·49

1.5 Teoria dos sistemas ecológicos - Urie Bronfenbrenner ·54

1.6 Teoria da experiência da aprendizagem mediada - Reuven Feuerstein ·60

▷ UNIDADE 2 - ASPECTOS SUBJETIVOS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM ·65

Introdução ·67

2.1 O corpo no aprender ·70

2.2 A produção da deficiência ·75

2.3 Educação Especial e Psicologia: Proximidades e diferenças ·78

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·81

▷ REFERÊNCIAS ·82

▷ APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·89

1

NOVAS TEORIAS DE
APRENDIZAGEM E AS
RELAÇÕES SUBJETIVAS
COM O APRENDER

INTRODUÇÃO

Em estudos anteriores, autores como Piaget, Vygotsky e Wallon apresentaram teorias que estavam diretamente ligadas com o aspecto cognitivo, as áreas de funcionamento e as hipóteses de como se aprende. O foco dos estudos estava diretamente relacionado aos processos de aprendizagem, muitos deles ligados ao aspecto formal da escolarização.

As duas teorias psicológicas apresentados a seguir, Comportamentalismo e Psicanálise, são teorias ligadas diretamente ao estudo do comportamento humano como um todo. A evolução da teoria Comportamentalista, desde os estudos de Pavlov até os dias atuais, mostra a busca por respostas para as expressões do comportamento humano nas mais variadas situações, incluindo o adoecimento. A aprendizagem é um dos elementos a ser analisado, como uma das muitas expressões possíveis desta configuração psicológica. A Psicanálise, por sua vez, originalmente surge da busca por uma cura para as neuroses aparentemente indissolúveis no final do século XIX. Sua contribuição para a Educação se dá pela compreensão de fenômenos que ocorrem e que configuram parte dos processos humanos presentes na situação de aprendizagem. Nas duas teorias é possível ver a sua evolução como aporte teórico e de pesquisa através dos autores e das suas contribuições ao longo do tempo.

Autores contemporâneos, pesquisadores atuais, com pesquisa em andamento no século XXI, apontam novas formas de pensar o humano ou os processos de aprendizagem. Em muitos, a visão converge para a ideia de que a aprendizagem é fruto de interação e de mudança, sejam elas micro, como as redes neurais do corpo, ou macro, como o sistema educativo ou a ideologia que sustenta a escolha das políticas educacionais.

Ao final, é importante que o aluno reflita sobre as múltiplas possibilidades do pensar, do intervir e do questionar no que se refere ao aspecto do aprender. O caráter humano de inabalável busca de respostas é a propulsão permanente na busca de soluções por um lado e, por outro, o responsável pelas ampliações das dúvidas sobre o viver e o interagir.

1.1

TEORIA COMPORTAMENTALISTA

O campo da Psicologia, com suas práticas e concepções teóricas, sempre foi marcado pela diversidade. É importante aos profissionais da área explicitar qual ponto de vista utilizou para analisar fenômenos e processos psicológicos ou propor intervenções (FIGUEIREDO, 1991). Um dos pontos de vista, apoiado em um consistente legado teórico, é o que conhecemos como Teoria Comportamentalista ou Behaviorismo, se utilizarmos o radical inglês (Behavior – comportamento) para designá-la.

Falar desta corrente de pensamento implica em considerar suas raízes, o impacto que causou na época de sua criação e as modificações que sofreu para se tornar o que é hoje. É importante ressaltar que o Behaviorismo é uma das grandes tradições que deram direção ao que conhecemos hoje como a Psicologia científica. Trouxe ideias inovadoras a respeito da natureza do homem e de como estudá-lo. Seus preceitos básicos foram alvo de crítica por muitos e de aprovação por outros tantos (VIEGA; VANDERBERGHE, 2001).

O movimento nasceu nos Estados Unidos frente a duas posições culturais: o estruturalismo (importado da Europa), que estudava fenômenos estáticos, e o funcionalismo, que dava ênfase a fluxos de mudança. O Behaviorismo tem as suas raízes e bases teóricas vinculadas ao segundo grupo e constituiu-se como um corte na história da Psicologia com seu projeto de estudar o comportamento, enfocando entidades privadas de dimensões espaço-temporais, em oposição a uma concepção mais idealista sobre o homem e seu comportamento.

1.1.1 O Condicionamento Clássico de Pavlov

O fisiólogo russo Ivan Pavlov (1849-1936) realizava uma experiência para o estudo da fisiologia dos cães quando percebeu certas reações específicas destes animais. Ao teorizar sobre isso, funda o que serviria de base para toda a teoria Comportamental: o condicionamento.

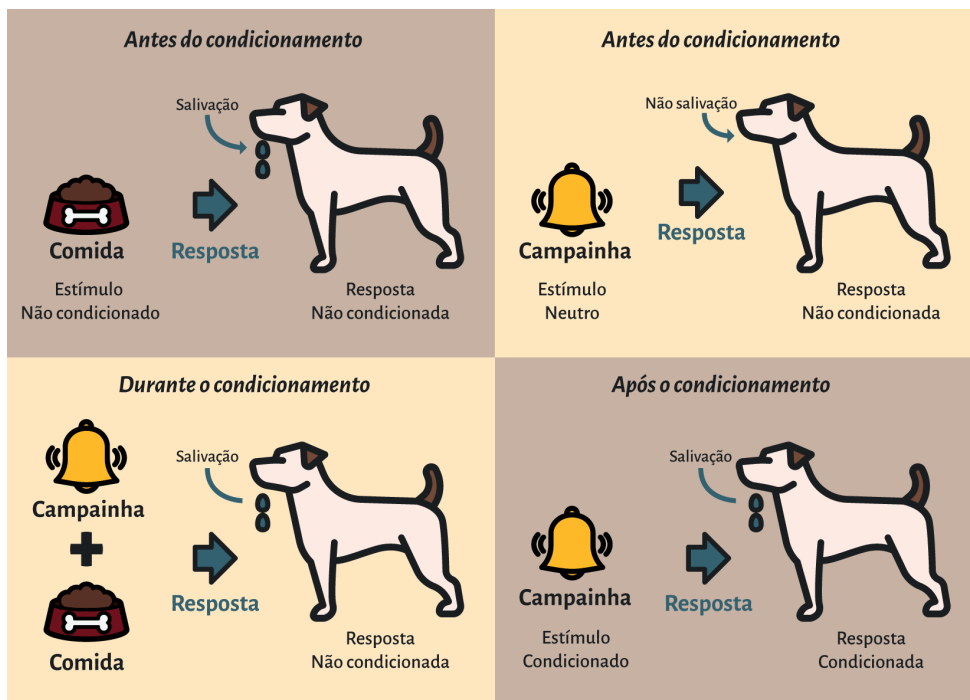
Condicionamento Clássico, descrito por Pinto (2001), também conhecido por condicionamento de Pavlov, foi proposto por este investigador entre 1903 e 1908 por meio de uma experiência com cães. A ideia é que depois de um certo número de ensaios se o cão fizesse algo que não fazia antes, ele teria aprendido alguma coisa. É curioso que esta investigação deixou Pavlov mais conhecido que seu prêmio Nobel recebido em 1904, o qual versava sobre as enzimas estomacais.

O Condicionamento Clássico é um processo pelo qual um determinado organismo aprende a responder a um determinado estímulo que anteriormente, por si só, não seria capaz de gerar tal resposta.

Em seus experimentos, Pavlov percebeu que os cães utilizados no experimento, que já estavam no laboratório havia algum tempo, começavam a salivar antes de serem alimentados. Foi ao tentar explicar essa salivação antecipada que Pavlov descobriu o que conhecemos como Condicionamento Clássico. Nesta construção teórica o que se percebe é que, após alguns ensaios ou ações repetidas, os cães passavam a fazer algo que não faziam antes. Eles teriam então aprendido a fazer algo.

Neste experimento, a comida é considerada o estímulo incondicionado, ou seja, é um evento ambiental que afeta o organismo e provoca uma resposta que não envolve aprendizagem. A salivação é uma reação muscular ou glandular à presença de comida. A salivação em resposta ao alimento é chamada, portanto, de resposta incondicionada. Os experimentos de Pavlov demonstraram que, se um estímulo incondicionado for associado com uma certa frequência a outro estímulo (estímulo condicionado), esse novo estímulo pode provocar resposta semelhante àquela inicialmente associada somente à resposta condicionada. O quadro abaixo exemplifica esse conceito:

Quadro 1 – O condicionamento clássico de Pavlov



Fonte: NTE/UFSM.

REFLEXO CONDICIONADO	Resposta que ocorre condicionada ao estímulo condicionado. A resposta é desencadeada por ter sido muitas vezes associada (emparelhada) com esse estímulo.
REFLEXO INCONDICIONADO	Resposta que ocorre por um estímulo incondicionado sem que tenha havido uma aprendizagem prévia.
ESTÍMULO CONDICIONADO	Para que ocorra um condicionamento é necessário que o estímulo condicionado preceda o estímulo incondicionado. Ocorre quando, após repetidas vezes associado a um estímulo neutro, é capaz de gerar uma resposta condicionada (aprendizagem).
ESTÍMULO INCONDICIONADO	Estímulo que produz uma resposta repetida/condicionada, porém sem a necessidade de aprendizagem prévia ou emparelhamento.

Fonte: Adaptado de Psicologia Solta. Disponível em: <https://psicologiasolta.webnode.com.pt/marcos-historicos/pavlov/>

Para Pavlov, no Condicionamento Clássico, a aprendizagem sempre começa com uma resposta não aprendida evocada por um estímulo específico. Essa unidade de estímulo/ resposta incondicionados foi chamada de reflexo. Os seres humanos nasceriam com um certo número de reflexos, como sugar, girar a cabeça, engolir, caminhar, todos necessários à sua sobrevivência, que poderiam servir de base para o desenvolvimento de unidades estímulo/ resposta mais complexas (BEZERRA; URSI, 2014).

1.1.2 Behaviorismo metodológico de Watson

John B. Watson (1878-1958), psicólogo americano, com a publicação do seu artigo intitulado "Psicologia: como os behavioristas a vêem", inaugura, em 1913, o termo que passa a denominar uma das mais expressivas tendências teóricas ainda vigentes: o Behaviorismo. Ao postular o comportamento como objeto de estudos da Psicologia, Watson estabelece um objeto de estudo como sendo observável e mensurável, cujos experimentos poderiam reproduzir diferentes condições e sujeitos. As concepções de Watson, guiadas pela psicologia objetiva de Comte, representam uma grande oposição à introspecção, movimento que vigorava na época, assim como rejeitava também a analogia como método.

O Behaviorismo Metodológico proposto por Watson tem como base teórica o Realismo. Nesta concepção teórica a percepção do mundo externo serve como base para a internalização das nossas percepções subjetivas. Nesta concepção, a

ideia de uma mente como substância imaterial existe, mas a observação direta é a única capaz de produzir material científico (STRAPASSON, 2012).

O interesse de Watson concentrava-se na busca de uma psicologia livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, a qual pudesse reunir condições de prever e de controlar. À ciência, constituída de métodos próprios ao estudo do mundo objetivo, caberia lidar apenas com o mundo que está 'fora' do sujeito, o mundo que é compartilhado, acessível a outras pessoas e com o qual, por conseguinte, todos poderiam, potencialmente, concordar. Entendendo que o homem possui um aparato orgânico que se ajusta ao ambiente em que vive por meio de equipamentos hereditários e pela formação de hábitos, Watson defende a ideia de que o comportamento deve ser estudado como função de certas variáveis do meio, sob o argumento de que certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas. Nessa linha de raciocínio, ele procura descrever os eventos comportamentais atribuindo-lhes um caráter mecânico e o mais próximo possível da fisiologia, uma vez que as razões que estariam subjacentes ao 'levar' o homem a desempenhar o comportamento deveriam ser tratadas isoladamente (TERRA, 2003).

A escolha de definir como objeto de pesquisa o comportamento e nada mais do que o comportamento – isto é, a relação entre um aspecto da atividade do indivíduo (a resposta) e um aspecto da atividade do ambiente (os estímulos) - obrigava a Psicologia, ainda em seus primórdios como ciência, a vincular-se ao modo de pensar dos cientistas naturalistas. Essa forma de ordenamento do pensamento permitiu à Psicologia aproximar-se ainda mais do campo científico, em detrimento do campo filosófico proposto por outras teorias. A partir de associações múltiplas entre as relações de estímulo e resposta, poder-se-ia entender comportamentos mais complexos. Assim, uma das cosmovisões que contribuíram para o Behaviorismo foi o mecanicismo, que, ao fazer implicitamente uma analogia do comportamento à máquina, propunha que, através de combinações de relações causais simples, o funcionamento da pessoa poderia ser estabelecido. Com isso, a relação de causa e efeito, o esquema "se ... então ..." constituiu-se na base fundamental deste paradigma. O próprio ato de pensar é considerado como sendo uma organização hierárquica de cadeias de estímulo-resposta. Os elementos que constituem o raciocínio mais elevado são semelhantes àqueles presentes no balbuciar de uma criança, assim como as rodinhas numa máquina muito complexa podem ser iguais às de um brinquedo simplíssimo e o funcionamento de ambos pode ser compreendido a partir da interação entre as funções das suas partes (VIEGA; VANDERBERGHE, 2001).

1.1.2.1 Análise de comportamento

A Análise do Comportamento é um dos elementos principais de observação e de intervenções no campo psíquico. A Análise do Comportamento é uma abordagem em psicologia, produto do entrecruzamento do Behaviorismo Radical (pressupostos teóricos, filosóficos e históricos), da Análise Experimental do Comportamento (método de investigação científica do comportamento - dados empíricos) e da Análise Aplicada do Comportamento (criação e administração de recursos de

intervenção social). Essa abordagem estuda o comportamento, entendido como relação entre classes de estímulos (público e privado, histórico e imediato, social e não social) e classes de respostas de um organismo biologicamente constituído, ambas definidas por suas funções. O comportamento é um processo (muda ao longo do tempo). Comportamentos apresentados em diferentes momentos podem ser similares em termos de forma e função. Contudo, não são iguais. O termo classe enfatiza justamente essa característica do comportamento. O que pode ser dito é que uma variedade de estímulos (uma classe) possui determinada função em relação a um conjunto de respostas (outra classe). O termo resposta é utilizado para destacar um dos componentes da relação comportamental; diz respeito a uma determinada ação do organismo num determinado momento. Portanto, é menos abrangente que o termo comportamento.

Os analistas do comportamento estudam basicamente dois tipos de relações comportamentais: respondentes e operantes. Embora o estudo do comportamento respondente seja importante em muitos aspectos teóricos e práticos, existe uma ênfase no estudo dos operantes por sua relação direta com grande parte dos comportamentos complexos que exibimos cotidianamente. O comportamento operante pode ser explicado funcionalmente e estudado em termos de eventos antecedentes, respostas do indivíduo e eventos consequentes. Uma relação reflexa, entretanto, é estudada em termos de eventos antecedentes e respostas eliciadas por estes eventos antecedentes. Em poucas palavras, os analistas estudam relações organismo-ambiente, denominadas "comportamento" (HEINKLAIN; CARMO, 2013).

O desdobramento da corrente behaviorista de pensamento, assim como um aprofundamento teórico dentro da teoria Behaviorista se estabeleceu com B. F. Skinner. Esse autor, reconhecido internacionalmente, teve grande repercussão nos Estados Unidos (sua terra natal) e no Brasil, principalmente na década de 60, alavancado pela Ditadura Militar no país. A grande contribuição deste desdobramento é a Análise Experimental do Comportamento, que mostra a aplicabilidade da filosofia da Ciência do Comportamento.

1.1.3 O Behaviorismo Radical de Skinner

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), formado em Literatura Inglesa e pós-graduado em Psicologia, lecionou em Harvard de 1945 até 1990, ano de sua morte. Suas pesquisas foram rejeitadas inicialmente, ganhando reconhecimento apenas após 1945. Durante esse período inicial são elaboradas as formulações para o Behaviorismo Radical. A obra de Skinner é vasta, muito bem estruturada e claramente voltada para a busca de tornar a psicologia uma ciência nos moldes das ciências físicas e naturais da época. É uma obra herdeira da reflexão crítica de Skinner sobre a teoria do condicionamento respondente de Pavlov e sobre os behaviorismos de Watson, Hull e Tolman.

Segundo Skinner, a Análise do Comportamento tem o papel de gerar conhecimento que nos capacite a lidar com o comportamento (seja ele de humanos ou não humanos) de modo mais eficiente. Falar em previsão e controle do comportamento parece ser algo que coloca em risco ou nega a liberdade e criatividade

humana; sugere que o homem é uma máquina, que o comportamento humano é simples e não complexo, linear e não mutável (HEINKLEIN; CARMO, 2013). Ao contrário do que se acredita, segundo a teoria comportamental, previsão e controle podem gerar liberdade. Quando se diz que é possível prever um comportamento, não significa propriamente dizer qual será o futuro da pessoa, mas a probabilidade de se produzir um tipo de interação. Quanto mais soubermos quais e como as variáveis afetam nosso comportamento, maior será a nossa "liberdade" de mudar nossos caminhos e alterar o nosso futuro (CRUZ, 2011).

O Behaviorismo Radical adota alguns parâmetros para na sua construção, conforme apontado por Heinklain e Carmo (2013):

- O comportamento humano está sujeito a leis universais, e cada pessoa é singular porque possui uma dotação genética específica e uma história idiossincrática de aprendizagem no contexto de uma determinada cultura;
- O comportamento humano pode ser conhecido e explicado; não se trata de um fenômeno espontâneo ou desordenado;
- O comportamento humano é uma relação: ele constrói o mundo à sua volta e, nesse processo, também está se construindo, pois as consequências (mudanças produzidas no mundo) de seu comportamento o alteram como um todo. Dessa perspectiva, nem o homem nem o mundo são absolutos, mas são interdependentes no que diz respeito a como se modificam ao longo do tempo.

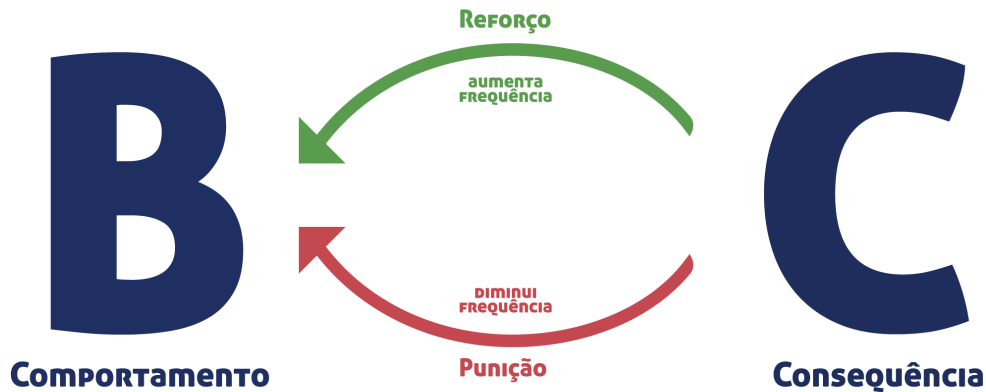
A cada nova relação, teremos, portanto, um homem e um mundo diferentes. Assim, o homem é visto como sujeito ativo e não como receptáculo que sofre passivamente as influências do ambiente (VIEGA; VANDERBERGHE, 2001).

1.1.3.1 Comportamento: reforço e punição

Os analistas do comportamento apontam que o comportamento humano apresenta elementos regulares ou repetitivos, ao longo do seu desenvolvimento. Essa sequência repetida de comportamentos aponta para uma compreensão dos elementos que, ao se repetirem, mostram uma forma do organismo de responder aos estímulos. Em decorrência da resposta, podemos perceber dois efeitos possíveis: seu enfraquecimento ou fortalecimento. Quando ocorre o enfraquecimento da resposta, há uma probabilidade de que ao longo das futuras repetições essa mesma resposta terá uma menor chance de ocorrer novamente. No caso contrário, de fortalecimento, a resposta apresenta mais chances de ocorrer novamente. As respostas que fortalecem são chamadas de “reforçadoras” e as que enfraquecem são chamadas de “punitivas” (FERREIRA; DE ROSE, 2010).

A figura 1 abaixo representa as relações reforço –punição:

Figura 1 – Esquema reforço-punição



Fonte: Adaptado de Psicoedu. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2017/03/reforco-positivo-negativo-exemplo.html>

Fortalecer um comportamento é uma das importantes funções exercidas por estímulos sobre o comportamento. No que se refere ao condicionamento operante, quando nos referimos ao fortalecimento de um comportamento ou, tecnicamente, ao reforçamento de uma resposta, estamos tratando dos efeitos sobre o comportamento (responder), de eventos (estímulos) que o seguem e dele dependem. Um desses efeitos consiste no aumento da probabilidade de que o comportamento reforçado volte a ocorrer no futuro.

Em um processo de reforçamento, o evento que se segue à resposta reforçada, aquele responsável pelo seu fortalecimento, é chamado de estímulo reforçador. Um estímulo é concebido como “positivo” quando o reforçamento da resposta é contingente à sua apresentação e qualificado como “negativo” quando o reforçamento da resposta é contingente à sua eliminação. Para citar alguns exemplos, estímulos que tipicamente exercem a função de reforçadores positivos são alimento, água, dinheiro (TOMANARI, 2000). Se oferecermos uma quantia de dinheiro para que algo seja feito, é provável que a pessoa que deverá executar essa tarefa irá apresentar um comportamento de maior adesão do que outra que não recebe esse reforçador.

Estímulos que tipicamente exercem a função de reforçadores negativos são choque, um som extremamente alto, um calor muito intenso. Alguns eventos reforçadores presentes no ambiente dos organismos caracterizam-se por sua capacidade inata de, nas devidas condições motivacionais, fortalecer comportamentos que os produzem (no caso de reforçadores positivos) ou que os eliminam (no caso dos reforçadores negativos). Estes eventos, tais como alimento, água, sexo, etc., são chamados de estímulos reforçadores primários (TOMANARI, 2000). A figura 2, abaixo, mostra as condições de aumento ou diminuição de ocorrência de comportamento, conforme a presença ou ausência de reforço e punição.

Figura 2 – Aumento ou diminuição de ocorrência de comportamento



Fonte: Adaptado de Psicoedu. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2017/03/reforco-positivo-negativo-exemplo.html>

Pavlov foi uma influência notável para Skinner, e este passou a estudar o processo pelo qual o primeiro ganhou reconhecimento: o reflexo condicionado. De acordo com Skinner, o reflexo é uma relação entre um estímulo e uma resposta. O reflexo, portanto, é um processo caracterizado pela relação funcional entre os eventos envolvidos – o estímulo só pode ser caracterizado em função da resposta e a resposta em função do estímulo. O termo “reflexo” indica a influência da fisiologia, segundo a qual o estímulo causaria um distúrbio no organismo, passando pelo sistema nervoso central para, em seguida, ser refletido nos músculos (ZÍLIO, 2010). No experimento de Pavlov, o controle da salivação era relativamente fácil, pois bastava apenas apresentar o estímulo eliciador. No operante, por outro lado, era preciso esperar a resposta aparecer para só então exercer algum tipo de controle sobre ela.

A resposta operante é uma ação do organismo que produz efeitos no ambiente. As consequência deste processo são modificações geradas pela ação do organismo. As consequências dependerão da análise funcional feita sobre a relação como um todo. Para isso, observa-se a frequência de uma dada resposta, depois torna-se um evento a ela contingente (consequência) e, finalmente, constata-se se há qualquer mudança na frequência de respostas pertencentes à classe selecionada para a intervenção. Se houver aumento nessa frequência, o que indicaria também o aumento da probabilidade de que respostas pertencentes a essa classe possam ocorrer, o evento contingente é classificado como sendo reforçador sob aquela dada circunstância. Sendo assim, as respostas operantes ocorrem sempre em função dos eventos consequentes reforçados (ZILIO, 2010).

O quadro 3 demonstra a diferença entre o Condicionamento Clássico de Pavlov e o Condicionamento Operante de Skinner:

Quadro 3 – Diferenças entre Condicionamento Clássico e Condicionamento Operante

	CONDICIONAMENTO CLÁSSICO PAVLOV	CONDICIONAMENTO OPERANTE SKINNER
APRENDIZAGEM	É estabelecida por estímulos anteriores ao acontecimento. O estímulo condicionado desencadeia a resposta condicionada.	Os comportamentos aprendidos são mantidos pela sua própria consequência (reforço).
REFORÇO	É estabelecido pela determinação do estímulo condicionado. É anterior ao ato (condicionamento).	É uma consequência do ato ou está presente durante a sua ação.
AQUISIÇÃO DO COMPORTAMENTO	Surge da combinação do estímulo condicionado que será associado ao estímulo	O comportamento é fruto do reforço. O reforço é um efeito associado às próprias consequências do comportamento.
EXTINÇÃO DO COMPORTAMENTO	Está relacionada à baixa frequência ou por deixar de se relacionar ao estímulo apresentado.	Ao se retirar a consequência (reforço) do comportamento, este diminui ou desaparece.

Fonte: Adaptado de <http://slideplayer.com.br/slide/397433/>

É importante ressaltar que o pensamento é tratado como uma atividade "cognitiva" obscura que possui uma natureza especial, tornando-se, por esse motivo, inacessível ao estudo objetivo. Existem algumas possibilidades de desvendar o "pensamento", ou seja, de descobrir o que significa essa atividade "cognitiva", conforme apontam os autores Lopes e Abib (2002).

O pensamento pode ser interpretado como comportamento. "Pensar muitas vezes é sinônimo de comportar-se", certa vez afirmou Skinner. O pensamento refere-se a processos comportamentais, a mudanças no comportamento como aprendizagem, discriminação, generalização e abstração. A relação do pensamento com o comportamento perceptivo pode ser encontrada no estudo da resolução de problemas. Quando se resolve um problema de modo não explícito, ou seja, em que não há um modo de saber sua sequência de forma direta, o pensamento, na maioria das vezes, é um meio de explicação para os processos cognitivos envolvidos. Uma grande parte do que é descrito como pensamento na resolução de problemas refere-se a comportamento perceptivo encoberto. Existem pelo menos três possibilidades do comportamento tornar-se encoberto (não visível): a) quando o controle de estímulos é fraco ou envolve punição; b) quando ele é reforçado automaticamente sem que seja necessário explicitar o reforço; c) quando se trata de um elemento recorrente, e tem apenas a função de tornar o comportamento subsequente mais eficaz (LOPES; ABIB, 2002).

Os comportamentos complexos, por exemplo, podem ser avaliados por meio dos déficits nos repertórios comportamentais, os quais reúnem os comportamentos que, por sua ausência, prejudicam a adaptação do indivíduo em seu ambiente social. Os conceitos dos repertórios básicos de comportamento emergiram, em boa

parte, no contexto do estudo da linguagem. Nesta teoria, as palavras e as emoções adquirem importância na determinação do comportamento. As funções eliciadoras, reforçadoras e controladoras das palavras possibilitam a visão integrativa entre os dois condicionamentos, uma vez que as palavras adquiriram funções emocionais via emparelhamento de estímulos. Assim, os humanos que possuem um grande repertório de palavras emocionais positivas e negativas podem experimentar respostas emocionais extremamente variadas por meio da linguagem. Por exemplo, um aluno pode experimentar emoções positivas ou negativas frente às palavras, ou ao modo como foram expressas, por um professor (BRITTO; ELIAS, 2009).

Uma parte dos problemas humanos implica mudanças nos eventos que evocam uma resposta emocional no indivíduo. Por exemplo, alunos que apresentam uma baixa autoestima necessitam continuamente de respostas emocionais positivas sobre ele ou o seu trabalho, fazendo com que gradualmente os estímulos sejam reforçados por elementos positivos e gerem automação no seu reforço. Vários problemas escolares envolveriam emoções inapropriadas ou deficitárias. Tais problemas podem ser tratados mudando as respostas emocionais ou criando outras. Um modo efetivo de produzir tais mudanças pode ser através do uso das palavras, sejam elas faladas, escritas ou sinalizadas. Nesta teoria, as palavras nos dão o modo mais fácil e efetivo para influenciar o comportamento de uma pessoa.

1.1.4 Comportamentalismo e a educação

Ao longo do último século, a Psicologia como disciplina científica criou uma expectativa de que poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais. Os progressos da Psicologia, que se fizeram especialmente nas descobertas relacionadas às teorias da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e nos processos psicométricos – apenas vieram reforçar a antiga promessa.

Mesmo sem um parâmetro global ou uma teoria que pudesse abarcar esses questionamentos, algumas correntes tiveram preponderância em diferentes momentos da história mundial, com repercussão também nas escolas das diretrizes no Brasil. Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo (Comportamentalismo), nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada por outros países. No nosso país, o momento histórico de maior preponderância foi durante a reforma educacional entre 1950 e 1970, na qual o tecnicismo invadiu a concepção das diretrizes da Educação Brasileira. A chamada Tecnologia Educacional então em voga defende a ideia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (CHAKUR, 2014). O mesmo movimento tem se apresentado e ganhado força a partir das diretrizes econômicas neoliberais no início dos anos 2000 e nas reformulações do Ensino Médio propostas pelo governo Temer.

Segundo Tourinho (2011), voltando ao próprio Behaviorismo e comunidade científica que se estruturou ao longo do século XX, sob a liderança, principalmente, do trabalho de Skinner, mudanças substanciais aconteceram especialmente no que diz respeito a uma maior diversificação das produções. A análise experimen-

tal do comportamento por muitos anos foi, e continua sendo, o tipo de produção mais frequente e mais estruturada, no sentido de que representa o esforço dos pesquisadores, organizados em torno de programas de pesquisas razoavelmente compartilhados e bem definidos.

A essas mudanças estão associadas diferentes denominações do campo de saber que representa a tradição de pensamento inaugurada por Skinner, que se tornaram dominantes em diferentes momentos históricos: nominados sob diversas formas, foram chamados de behavioristas, behavioristas radicais, analistas experimentais do comportamento e modificadores de comportamento, por exemplo. Atualmente, esse campo de saber tem sido mais sistematicamente denominado de análise do comportamento (TOURINHO, 2011). Mais importante do que isso, tem-se observado um esforço para caracterizar a análise do comportamento como um campo de saber multidimensional. Ao lado da investigação básica, usualmente experimental, dos processos comportamentais, entendem-se como produções constitutivas do campo analítico-comportamental trabalhos teóricos, conceituais, históricos, filosóficos, pesquisa aplicada e aplicações profissionais da análise do comportamento voltados para o campo educativo. Ampliação do campo metodológico com vistas aos resultados finais de comportamentos e práticas, assim como múltiplos estímulos com reforçadores permanentes, fazem parte do cotidiano escolar, inclusive no âmbito Universitário.

A interpretação comportamental vira pelo avesso uma série de concepções bem estabelecidas em nossa cultura e impacta muitas de nossas crenças mais ordinárias. As relações se estabelecem diretamente com o mundo, sem que haja um espaço interno a ser descoberto, como acreditavam alguns teóricos da época. Conceitos como responsabilidade, autonomia e subjetividade mereceriam um exame crítico, se partirmos da perspectiva oferecida pela análise do comportamento. E há várias razões para que esse exame seja feito, considerando-se, especialmente, o conhecimento científico acumulado sobre as relações comportamentais (TOURINHO, 2011).

O behaviorismo muitas vezes tem sido percebido como uma teoria mecanicista e que não reconhece o humano como tal, mas como uma máquina a ser manipulada. No âmbito da educação isso adquire aspectos mais sóbrios, como se aprender fosse apenas fruto de reforços contínuos, destituídos de sentido para os próprios alunos. Reforçadores devem ser usados de forma correta. Podemos citar, por exemplo, a criança com um mal comportamento em sala de aula. A lógica não seria chamar atenção do mesmo, mas sim elogiar e incentivar aqueles que estão comportados. Esse é o tipo de reforço positivo, por poder produzir a apresentação de um estímulo. Nem sempre dentro da escola usamos, é claro, apenas a forma oral para esse fim. É aí que entra o sistema mais metódico com notas, recompensas e mesmo atenção e demais premiações. São reforçadores positivos, que incentivam aquele estímulo a se repetir novamente. O reforçamento negativo, nesse caso, entra como uma retirada. Acontece da mesma forma: perder pontos, deixar de praticar tal atividade apreciada pelo aluno, entre outros. Quando é cometido um ato de penalidade ou castigo, esse não se enquadra mais no reforçamento. É preciso, inclusive, ter muita cautela em relação ao uso abusivo de tais formas dentro da instituição escolar. É visto que muitos professores se aproveitam

de sua autoridade e criam até mesmo temores que prejudicam muito além da escola. O processo real de ensino-aprendizagem, tal como concebe Skinner: não é um ato espontâneo, porém o ensino não deve deixar para trás a individualidade de aprendizado de cada aluno. O aprendizado é por si uma consequência de um ensino adequado: contingências diferentes tornam o ato de aprender prazeroso e o trabalho de ambos os lados gratificantes (HENKLAIN; CARMO, 2013).

Na Psicologia na Educação com o uso do Behaviorismo na diversidade de ensino, que delimita tenuemente a educação como um fator social e também o papel do bom planejamento e conhecimento do professor dentro de uma sala de aula, seja ela qual for. Os métodos educativos e educacionais vão se aperfeiçoando de acordo com novas teorias e descobertas, tanto do próprio campo da psicologia, quanto dos campos neurocientíficos, filosóficos e sociológicos. É preciso ter em mente que a inter-relação de conhecimento destes são cada vez mais essenciais e que devem sempre dentro da sua formação se fazerem presentes.

1.2

TEORIA PSICANALÍTICA

A psicanálise é um aporte teórico construído a partir dos achados de Sigmund Freud, iniciados no final do século XIX e que se estenderam até o meio do século XX. Tendo como ponto de partida e base das maiores descobertas, o campo da clínica psicanalítica construiu um suporte conceitual que acabou dialogando com diversas áreas do conhecimento, tais como a medicina, a linguística, a antropologia, a sociologia, a psicologia e, certamente, a pedagogia. Esse campo conceitual continua a fazer descobertas e a crescer, gerando uma ampliação sem medidas das suas relações com o saber. Esse campo teórico reflete uma maneira de ver o ser humano, transmitida através da interação, da comunicação e da busca permanente da compreensão singular do modo como cada ser humano absorve sua cultura, sua história e suas necessidades. A Psicanálise não deve ser confundida com Psiquiatria ou Psicologia, tendo cada uma destas suas especificidades. A Psicanálise é um conhecimento organizado e sistematizado, na forma de teoria, e que busca uma compreensão do ser humano, através de algumas premissas estabelecidas, que levam em consideração os aspectos inconscientes e as relações do humano com o mundo. A Psiquiatria é uma área da medicina, atualmente baseada no campo das evidências, e que busca uma compreensão dos processos psíquicos expressos no comportamento e nos sintomas expressos. A Psicologia é uma ciência que trata dos estados e processos mentais, do comportamento do ser humano e de suas interações com um ambiente físico e social. Apesar das proximidades teóricas e dos intercâmbios de conhecimento entre as áreas, há características próprias a cada uma delas.

Para compreendermos seus fundamentos precisamos compreender o momento histórico e de vida de Sigmund Freud. Médico e neuroanatomista vienense, ele iniciou a sua carreira como neurologista, que, na época, estava relacionada ao atendimento de pacientes psiquiátricos graves. A ciência no final do século XIX ganha expressividade com suas teorias racionais e experimentos laboratoriais. A “histeria” era a doença que desafiava os médicos da época e todo o aparato moderno não conseguia auxiliar as pacientes, em sua grande maioria mulheres, nos seus quadros sintomáticos. Freud, após estudar com um grande estudioso da histeria em Paris, Jean-Martin Charcot, volta a Viena e inicia o tratamento destas pacientes. Utilizou-se por um período da hipnose, mas abandonou-a por perceber que os resultados não eram duradouros quando as pacientes voltavam à consciência. Após várias tentativas, inicia o que chamou de “a cura pela palavra” (GAMWELL, 2008).

A partir desta etapa iniciou a análise dos pacientes e de seus fenômenos mentais. Descobriu que muitos dos comportamentos, pensamentos e sentimentos que vivenciamos, ou seja, que temos consciência, são frutos de motivos e pensamentos inconscientes. A ideia da força dos elementos inconscientes sobre o comportamento humano é estudada e ganha força a partir da obra Freudiana. Ao

longo de 50 anos de escrita e estudos, Freud produz elementos norteadores para a compreensão da mente humana que posteriormente foram ampliados e utilizados por clínicos e não-clínicos, para o entendimento do funcionamento mental e do comportamento humano.

A psicanálise não é uma teoria de educação ou sobre ela, mas muitos dos comportamentos, relações subjetivas ou representações psíquicas podem ser compreendidas através desse campo teórico. A educação não é apenas um conjunto de técnicas, mas antes, uma forma de relação do sujeito com o universo em que está inserido. A psicanálise se ocupa das construções e relações possíveis entre esse sujeito e aquilo que o cerca, seus impedimentos ou intenções, a forma como cada um se constitui e se implica em cada um dos seus atos.

1.2.1 Desenvolvimento psíquico

Como em todos os seres vivos, a condição biológica dá as condições de vida de um determinado ser. Em seres humanos não é diferente; porém, ao longo do desenvolvimento dos aspectos interativos, da cultura e da construção da sociedade, as partes biológicas foram sendo recobertas por aspectos mais subjetivos, ganhando representações onde só havia reações e constituindo, em cada ser humano, um contorno não palpável, não apenas biológico. Nosso sistema nervoso está capacitado para reagir a ações, mas também a pensamentos, sensações e afetos, mesmo quando não há nenhum elemento real envolvido. Diferente das demais classes de animais, os humanos constituem-se tanto no aspecto biológico, quanto subjetivo (afetos, pensamentos, percepções, ações, etc.) de forma inter-relacionada e interdependentes.

A Psicanálise, constituída como um aporte teórico estruturalista, ou seja, no qual o desenvolvimento humano e das suas instâncias psíquicas apresentam uma ordenação crescente e relacionada com o resultado final, organiza seus conceitos a partir do desenvolvimento das etapas psicosexuais do desenvolvimento humano. Para Freud, o termo “sexual” não significa “genital”, mas sim a busca do prazer, que se estabelece desde o nascimento. Há uma tendência da estrutura psíquica em dirigir-se para tudo que for mais prazeroso, tentando evitar o sofrimento psíquico, muitas vezes chamado de “conflito psíquico”.

Sendo assim, a psicanálise compreende o desenvolvimento psíquico como um elemento que recobre o real, representando-o psiquicamente e através dele, pode-se estabelecer ou modificar as relações psíquicas que se manifestam no comportamento. A representação psíquica é um elemento importante dentro da teoria psicanalítica, pois expõe as condições como cada um internaliza as suas próprias concepções e passa a lidar com elas psiquicamente. O instinto está para a biologia, assim como a “pulsão” está para o psiquismo. O termo pulsão é o representante psíquico das nossas manifestações da energia psíquica (GARCIA-ROZA, 1985).

Psiquicamente, somos apenas energia. De forma similar à biologia, os neurônios servem como condutores da energia, mas não são a energia em si. A condução elétrica que decorre das sinapses é o que nos torna capazes de fazer ações concretas, como andar, ou subjetivas, como pensar. O pensamento, apesar de

reconhecido por todos os seres humanos, não está fisicamente presente em nenhum ponto do corpo. Do mesmo modo, a energia psíquica, produzida pelas instâncias psíquicas, pode ser percebida através dos atos ou dos aspectos subjetivos em cada um de nós, sem ter um ponto específico no corpo ou, como podem pensar alguns, no cérebro.

Desde o nascimento, o humano é constituído pela energia psíquica. Inicialmente de forma livre e solicitante, posteriormente de forma mais organizada e dirigida ao universo ao seu redor. O primeiro momento desta energia mais livre chamamos de processo primário; ao segundo momento, processo secundário. Os processos primários exigem uma descarga mais imediata, na busca de diminuir a tensão permanente dentro da estrutura psíquica. Tudo que for sentido como desprazer tenderá a ser eliminado, quer seja pelo processo primário, quer seja pelo secundário. Um exemplo destes processos é a urgência de resolução da fome. Um bebê recém-nascido, ao sentir o desconforto físico que a fome acarreta, grita e chora até ser atendido. Uma vez recebido seu leite, tende a voltar ao estado inicial de calma. Um adulto, com um desenvolvimento adequado, utiliza-se de um processo secundário, no qual o tempo pode ser postergado até o cozimento do alimento ou até receber o prato em um restaurante. Durante esse período, o adulto pode elaborar mentalmente a ideia de que o prato será delicioso e que vale a pena esperar ou que a fome não irá matá-lo, tentando psiquicamente diminuir o desconforto da sensação de fome. A diferença está na capacidade de postergação da resolução. Contudo, mesmo os adultos podem apresentar alguns processos primários em situações de maior estresse ou situações que os coloquem em risco, como, por exemplo, podem num momento de raiva jogar objetos ou gritar com pessoas com o intuito de aliviar o desconforto da raiva que estão sentindo, ou, voltando ao exemplo da fome, atacar a geladeira tentando diminuir a ansiedade ou angústia que sentem no momento. A maturidade está em ter mais processos secundários do que primários ao longo do nosso desenvolvimento, possibilitando que se busquem resoluções afetivamente mais maduras e coerentes.

Uma das primeiras hipóteses propostas por Freud para representar o aparelho psíquico é conhecida como Primeira Tópica. Nesta hipótese, surgem as concepções de Inconsciente (Ics), Consciente (Cs) e Pré-Consciente (Pcs).

No Inconsciente fica a mola propulsora das nossas pulsões: o desejo. O "Desejo" é uma expressão que designa a força que a energia é capaz de ter e se organizar para a sua satisfação. Diferente da "vontade", que é um elemento da consciência, o desejo é tido como uma forma de organização psíquica singular e, através dele, é possível inferir sobre o modo como a organização psíquica se estabelece para cada um. No Inconsciente, ainda, ficam os conteúdos ou processos psíquicos que estão barrados de entrarem na Consciência.

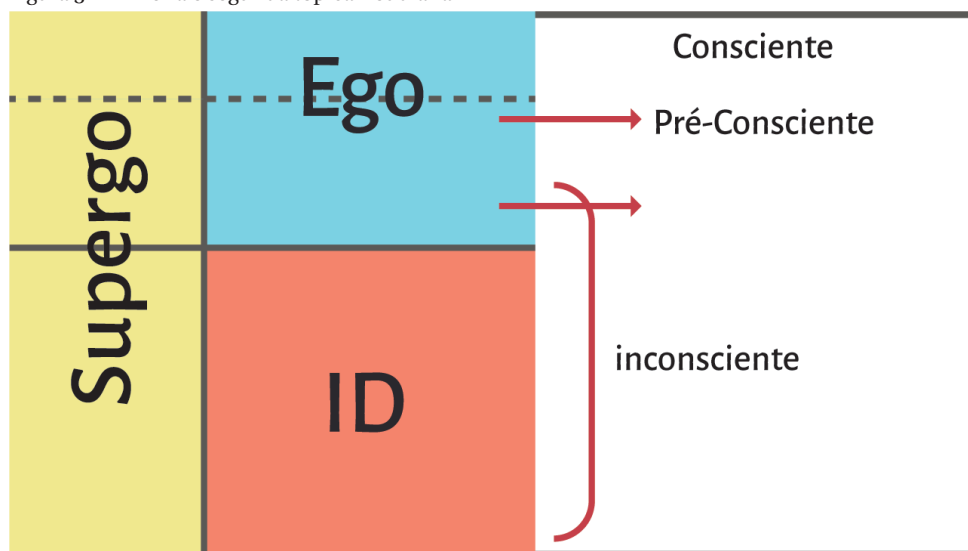
O Consciente e o Pré-consciente são instâncias onde localizam-se as pulsões que podem ser identificadas ou acessadas através da atenção sobre um determinado ponto, como, por exemplo, datas, as histórias ou sensações que não causem sofrimento significativo ao indivíduo. Quando nos esquecemos de um fato ou um fragmento doloroso ou alguma experiência que não poderia ser admissível na consciência, pode ser o efeito dos sistemas Cs-Pcs agindo e recalando essas lembranças no sistema Ics. O recalque é um mecanismo no qual a estrutura Cs

impede que a pulsão (ou sua representação) chegue à consciência, permanecendo Ics para o sujeito.

A segunda hipótese criada por Freud, a Segunda Tópica, não anula a primeira, mas sobrepõe a ela uma nova conceitualização. Ele divide a estrutura psíquica em três instâncias: Id, Ego e Superego.

O **Id** é a fonte das pulsões, o locus onde toda a energia psíquica se acumula e é responsável pela permanente força de ação da estrutura. É a instância que deseja e busca submeter as demais para a sua resolução. O **Ego** é a instância intermediária que estabelece a relação entre o Id e o mundo exterior. É o ego que organiza as funções mentais sobre a realidade, cabendo a ele o gerenciamento das satisfações através das suas funções: sensopercepção, atenção, consciência (nível de lucidez), orientação (temporal, espacial, auto perceptiva), pensamento, linguagem, inteligência, memória, afetos e conduta (comportamento). Através destas funções, o ego se relaciona com a realidade, construindo em cada um aquilo que é possível chegar à consciência e buscando resolver os níveis de satisfação. O **superego** é a instância que vai se formando a partir do contato com a realidade e internaliza as regras sociais e as exigências do mundo exterior. Tende a ter um desenvolvimento maior à medida que o sujeito cresce e interage no meio social (família, escola, sociedade). Um exemplo dessa interação entre esses sistemas pode ser visto em todas as ações cotidianas, ao ter muita atenção sobre algo que se gosta ou dificuldades em mantê-la caso nos seja tedioso; ao tentarmos aplacar a tristeza ou a ansiedade (afeto) comendo (comportamento) ou o contrário, se negando a comer; ou na situação em que a criança se joga no chão como forma de chamar a atenção da mãe ou para conseguir algo que deseja naquele instante. Cada uma das nossas ações é fruto da interação destes dois sistemas (primeira e segunda tópica), ou seja, de forma consciente ou inconsciente, buscamos sempre a resolução dos nossos desejos. A figura 3 abaixo representa a correlação entre as duas tópicas propostas por Freud.

Figura 3 - Primeira e segunda tópica freudiana



Fonte: Psic Desenvolvimento. Disponível em: <https://psidesenvolvimento-e-desporto.webnode.es/teoria-do-psiquismo/>

A figura mostra a relação entre as duas conceitualizações no campo freudiano. Percebe-se que apenas uma pequena parte do psiquismo é consciente, em geral as partes ligadas aos comportamentos expressos pelo sujeito. O inconsciente mostra uma grande força na constituição das manifestações, não sendo perceptível na maioria das ações.

1.2.2 Fases do desenvolvimento psicosexual

Ao longo do desenvolvimento do aparelho psíquico, este vai passando por diversos estágios ou fases do seu desenvolvimento. Cada uma destas fases, constitui-se uma etapa a ser construída e vai deixando marcas na formação de cada um, formando, ao final, um quadro singular do desenvolvimento psíquico do sujeito. Esta constituição se estabelece a partir do modo como o indivíduo percebe a situação que vive, frente à realidade que o cerca. Deste modo, mesmo em situações semelhantes, indivíduos com mesmas vivências são marcados de forma diferente por essas situações. Essas marcas irão compor por toda a vida a forma como situações semelhantes ou que causem a mesma sensação serão vivenciadas e tenderão a ter uma busca de solução semelhantes. Podemos imaginar, por exemplo, que quando um bebê, que ainda não consegue comunicar o que quer ou sente, chora por algum desconforto de dor e é sempre atendido com uma mamadeira, pode começar a constituir a ideia de que desconforto pode ser resolvido com comida. Do mesmo modo que a mãe não percebe que a dor pode ser outra coisa além da fome, também o sujeito não registra a necessidade de perceber-se em seu desconforto na vida adulta e sempre busca o comer como solução. Se o desconforto é fome, come; se é tristeza, come; se é ansiedade, come também. Esse formato de saciedade é dado pelos registros iniciais, nas fases do desenvolvimento psicosexual.

As fases estão associadas aos pontos marcantes do desenvolvimento infantil e às descobertas da criança em relação ao seu corpo e ao mundo ao seu redor. Em cada fase há a preponderação de uma *zona erógena* ou uma parte do corpo que propicia mais prazer. Não há uma relação direta entre idade e fase psicosexual, mas alguns marcadores sociais podem auxiliar a compreender essas etapas. Chamamos de *organização libidinal*, a forma como a energia é empregada em cada uma das etapas, determinando uma maior quantidade de energia psíquica para poder superá-la (DOLTO, 1984). O investimento em cada fase é contínuo, mas sempre a fase mais desenvolvida recebe a quantidade de energia maior. Em cada etapa, características individuais vão se formando e deixando marcas em cada um, formando a nossa expressão psíquica. Quando percebemos que alguém é mais avarento, desleixado, dependente ou impulsivo, o que percebemos é fruto das marcas psíquicas de cada um.

A **fase oral** é a fase inicial que vai do nascimento até o surgimento da linguagem, por volta dos dois anos. É o período em que a boca se torna o contato da criança com o mundo, tornando-se o centro do conhecimento e da relação entre eles. Inicialmente pelo alimento, depois com os demais objetos, o que percebemos é a forma como a criança interage com o mundo. Todos os objetos, iniciando pela mão, o chocalho e todas as coisas que consegue manipular são colocados na

boca. É como se o mundo só pudesse ser apreendido por esse canal, não lhe basta ver, sentir o cheiro ou tocar, tudo precisa ser experimentado pela boca. É uma forma de satisfação e uma forma de interação com o exterior. Próximo do final desta fase, as palavras passam a ser o substituto da boca – se inicialmente eu precisava abocanhar para sentir, com as palavras e sua representação psíquica, posso invocar esse objeto como forma de tê-lo e não preciso mais da ação concreta para isso. A linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento mental, pois possibilita construir o universo subjetivo, substituto do real, ampliando psicologicamente as suas formações. Se inicialmente, com fome, a criança só podia chorar ou chupar o dedo, com a linguagem ela referencia objetos que não estão presentes, mas que podem lhe dar saciedade. Ao dizer para a mãe que está em outro cômodo: "mamãe quero mamar", ela pode chamar quem não está presente (a mãe) e solicitar algo que ela não tem acesso (a mamadeira), expressando plenamente seu desejo (eu quero). Dessa forma, retira da ação exclusiva para constituir-se como um ser social capaz de expressar seu desejo. Nesta primeira fase, a criança inicia a diferenciação eu-outro e começa a reconhecer a sua incidência sobre o outro (se chora, alguém aparece), estabelecendo uma relação ambivalente com o outro. Ao mesmo tempo que chora (solicitando algo), submete-se ao outro, à vontade da mãe para sua satisfação (a mãe determina o horário de comer e dormir, sacode se quer que fique quieto, estabelece a rotina), mesmo que a criança não queira ou não expresse concordância. Muitas das nossas características de relação com o mundo, na vida adulta estão vinculados a essa fase, como dependência e autonomia; voracidade alimentar; submissão, tanto no aspecto real, como nossa relação psíquica com as coisas, por exemplo, uma maior dependência de pessoas ao redor ou na voracidade com que cada um busca seus objetivos.

A **fase anal** é a segunda fase e está associada a outra função corpórea: o controle dos esfíncteres. Nesta etapa do desenvolvimento, próximo aos três anos de idade, a criança inicia o processo de retirada das fraldas e controle do corpo para o uso do vaso sanitário. Ela precisa perceber as suas sensações corpóreas e controlá-las para poder superar essa fase. Ela começa a perceber que sendo um ser diferente da mãe, ela tem sensações próprias e é capaz de produzir algo que só ela pode fazer (os excrementos). Inicia-se um processo de autoconfiança e controle que deixará marcas para sempre. Se por um lado é exigido que ela cumpra algumas normas sociais (usar o vaso sanitário) e ela sente-se obrigada a isso, saindo da zona de conforto existente até então, à medida que o tempo passa ela descobre que é capaz de controlar seu corpo e decidir quando fazer ou manifestar a sua vontade. Esse controle exerce grande influência nas ações autônomas da criança, permitindo uma maior segurança sobre suas ações e na expressão das suas emoções. Crianças duramente criticadas sobre esse processo, tendem a registrar sensações de autocrítica forte que a acompanharão por toda vida. Dificuldades neste processo podem apontar fragilidades em lidar com emoções ainda desconhecidas na criança, dificultando que ela reconheça suas próprias sensações e emoções, bem como suas relações com o corpo. Iniciar o processo muito cedo pode ser estressante para a criança, do mesmo modo que estendê-lo pode infantilizar a criança além do necessário. Nesta fase estabelecem-se os modos como expomos nossas emoções, como as controlamos, como lidaremos com o dinheiro

e afeto nas relações futuras, além do modo como expressamos a nossa raiva ou frustração.

A **fase fálica** é a terceira fase do desenvolvimento e está próxima do quinto ano. Ela está ligada à descoberta dos genitais, pênis e clitóris e as suas representações sociais. Mesmo sabendo que há diferenças entre meninos e meninas, é nesta fase que isso toma a consciência e os seus papéis sociais, de forma mais intensa. A descoberta do prazer dos genitais, a manipulação masturbatória desta fase tem uma característica mais de prazer ligado à sensação do que da erotização sexualizada da adolescência. Neste momento, as relações com as figuras masculinas e femininas, principalmente do sexo oposto da criança ganham novos contornos. O menino, vinculado à mãe, inconscientemente rivaliza com o pai, na luta pelo amor que ele acredita ser exclusivamente seu. Ele percebe mais claramente que a mãe tem interesse em outro que não ele (criança) e busca retomar esse lugar principal na relação com a mãe. O mesmo vale para a menina e o pai. É necessário ressaltar que isso estabelece-se de forma simbólica, iniciando a criança no universo das relações sociais e dos relacionamentos amorosos. Mesmo quando não há a figura real do pai/mãe, psiquicamente a criança rivaliza com aquilo que pode ser interessante para o genitor. O relacionamento percebido pela criança na relação entre os papéis de cada um dos genitores (amorosa, agressiva, dependente, submissa, etc.) deixa marcas na forma da criança compreender os relacionamentos, em alguns casos repetindo de forma inconsciente na sua vida adulta, outras rechaçando de forma intensa quaisquer atitudes que possam lembrar o relacionamento percebido na infância. Nesta etapa elaboramos as nossas referências masculinas e femininas, nossa forma de interagir com os demais, nas mais diversas formas de amor (filial, fraternal, amoroso). Por estar ligado aos aspectos genitais, muitos elementos da vida sexual adulta encontram raízes nesta fase, no modo como foi ensinado à criança a relação de prazer com os seus genitais e com seu próprio corpo.

Esse período de rivalização entre a criança e seu genitor do sexo oposto é chamado de Complexo de Édipo, e tem valor significativo dentro do desenvolvimento psíquico. O Complexo de Édipo, que se desdobra por toda a fase, catalisa todas as organizações libidinais e seus registros e os sedimenta, finalizando o processo inicial de arranjo da libido (energia psíquica). Ao final do processo, há uma configuração dessa estruturação que irá acompanhar o sujeito por toda a sua vida, formando assim suas relações com o mundo e a forma como irá interagir ao longo da vida (NASIO, 2007).

Após esse período, a estrutura entra em um período de latência, no qual essa organização ficará restrita ao inconsciente, iniciando a sua manifestação na entrada da adolescência. A adolescência é uma revivência desta elaboração, mas agora frente ao mundo externo. O adolescente revivencia cada uma das vivências nas suas relações com o externo, enxergando a realidade a partir das experiências vividas na sua infância. Se o comportamento adolescente nos parece incoerente à primeira vista, num olhar mais apurado percebemos o quanto ele repete vivências anteriores ou tenta elaborar suas dificuldades que ainda geram sofrimento desde a infância.

Um elemento importante na dinâmica do desenvolvimento das fases psicosexuais é o que chamamos de "regressão". Cada fase é como se fosse um desafio.

Caso algum elemento desta fase seja sentido como muito angustiante ou intenso, há uma tendência da energia a retornar a um ponto anterior onde o sujeito sintase-se seguro, até que a situação se resolva psiquicamente. O exemplo clássico é o do irmão mais velho, que, ao nascer o irmão menor, volta a fazer xixi nas calças ou a falar como nenê. Psiquicamente, é como se regredindo a um estágio anterior (ser um bebê) trouxesse a ele mais atenção e amor (que acredita ter perdido com a entrada do irmão menor) na relação com a mãe. Tão logo sintase-se novamente atendido ou amado, tende a voltar ao estágio onde encontrava-se até o momento do nascimento.

O que a psicanálise nos ensina é que o ser humano é dinâmico ao longo de todo o seu desenvolvimento, do nascimento à vida adulta. Se algo nos marca na infância, podemos reelaborar na adolescência ou na vida adulta, até mesmo quando passamos a cumprir o papel de pais de outrem. Muito do modo como construímos a nossa paternidade ou maternidade está vinculado à forma como fomos criados, amados e ensinados. A maior parte da relação dos pais com seus filhos são reproduções do modo como foram tratados no seu desenvolvimento inicial, mesmo que de forma inconsciente. Nossos filhos são nossos espelhos do inconsciente. Oferecemos a eles o que temos, mesmo sem sabermos o que é que nos constituiu. Existem pessoas que mesmo tendo sofrido em situações familiares em sua infância, sem perceber reproduzem esses relacionamentos em sua vida adulta, em formas de amar que se assemelham aos seus pais ou ao sofrimento que esses o causaram. Em alguns casos, essa foi a única forma de amor conhecida e, conseqüentemente, a forma com o qual irá se relacionar. Alguém que era agredido fisicamente na infância ou presenciava isso entre os pais, pode entender que amor é sinônimo de agressão, e passar a reproduzir isso como forma de expressar-se amorosamente, mesmo que isso cause sofrimento aos demais. Inconscientemente, a força desse amor agressivo é maior do que a consciência de não o fazer. Para o inconsciente não existe bom ou mal, nem sequer a noção de novo ou velho, mas sim a forma como a energia ficou registrada e se manifesta quando uma situação se apresenta. Neste exemplo, pelos registros passados do indivíduo, é como se fosse formada a equação: "se amar é bom e agredir é amar, então, agredir é bom", sejam quais forem as conseqüências, seja em outro adulto ou seja em uma criança.

Os elementos são dinâmicos, porém, é necessário perceber as sutis formas de enredamento que o nosso inconsciente faz sobre a estrutura para que possamos modificá-lo. Todas as nossas relações amorosas, em todos os níveis, do amar ao odiar, são permeadas por movimentos inconscientes. Apaixonar-se por alguém ou detestar sem motivos aparentes são frutos de idealizações inconscientes, da nossa tentativa de enlaçar o outro com a nossa forma de amar ou de afastá-lo por que nos remete a situações dolorosas anteriores.

Assim, aquilo que chamamos "realidade" é fruto da nossa percepção através das lentes do inconsciente, que formata nosso modo de interagir com o mundo. A realidade não é algo comum a todos, porque cada um tonifica o seu universo com as suas constituições individuais. Uma pessoa que perde uma perna ou interage com alguém com deficiência pode perceber essa situação como de desvalia, merecedora de pena e melancolia ou perceber nisso uma situação de diferença,

mas não de impossibilidade ou meramente dor. Tornar-se capaz de lutar com a nova situação ou deixar-se deprimir são modos singulares, relacionados à história de cada um que irão se apresentar nesta mesma situação. Se traços de maior dependência, submissão e autocrítica estiverem presentes, certamente o nível de investimento na luta dentro da nova situação será menor, exceto se houver algum tipo de mudança interna de grande intensidade.

Nós somos frutos da nossa história e nos relacionamos com o futuro a partir do nosso passado registrado na nossa estrutura psíquica, afetando nossas relações, aprendizagens e construção de futuro. A relação cotidiana com os demais nos sensibiliza, possibilitando através dessa interação uma troca que poderá nos afetar de forma momentânea ou permanente, mobilizando a dinâmica da energia psíquica. É baseado neste princípio que os processos terapêuticos, psicológicos e psicopedagógicos, estão calcados e possibilitam a mudança. A interação entre dois seres e a possibilidade de compreensão e revivência dos processos dolorosos fazem surgir uma nova possibilidade de investimento energético, diferente e mais saudável que o anterior.

1.2.3 Psicanálise e a Educação

A Psicanálise não é uma teoria de aprendizagem ou uma metodologia educativa, porém, é inegável seu aporte teórico e o potencial para a compreensão dos processos subjetivos que também estão presentes na aprendizagem.

A permanente reflexão e a intersecção entre a compreensão psicanalítica e o campo educacional, permite o enlace de elementos importantes e contribuições para ambos os lados. Tal dimensão não significa uma tentativa reducionista de explicação do processo de aprendizagem. Sob diferentes contribuições a psicanálise tem incentivado uma compreensão e colaboração transdisciplinar na abordagem das questões que se referem à aprendizagem. O aspecto transdisciplinar que ocorre através da psicanálise, concebe o humano como o ponto convergente do conhecimento e sobre ele são organizados os conhecimentos, não por áreas específicas, mas tomando como base a própria condição constitutiva de cada área. Sendo assim, a psicanálise contribui com seu conhecimento sobre etapas e direções do desenvolvimento do psiquismo e a educação, a forma como o humano realoca essa energia, para aquisição do conhecimento. O próprio Freud considerou a aprendizagem como um conceito que não é unitário, mas muito variável e complexo, ao ponto de, nem a Psicanálise nem a Educação, separadas ou em conjunto, poderem pretender ser os únicos árbitros da verdade e de produção de conhecimento sobre ela (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2017).

O que percebemos através da Psicanálise é que, ao longo do nosso desenvolvimento, marcas são impressas na nossa estrutura psíquica e isso será determinante para o modo como iremos perceber e interagir com o mundo que estamos inseridos. A aprendizagem e a escolarização são elementos que estão inseridos neste mundo e se constituem a partir desta interação. Como já sabemos, essas marcas serão as bases das nossas representações. É a partir das representações que iremos mapear a nossa forma de contato com o que estamos interagindo, o

nosso "objeto" na relação. O objeto é o elemento ao qual se direciona a pulsão, a energia psíquica. Pode ser uma pessoa, uma situação, uma vivência que queremos repetir ou evitar. Uma criança que frente a uma tarefa diz "não sei fazer" mesmo sem ter tentado, está revivendo alguma situação em que não conseguiu e teme reviver o sentimento de frustração anterior. O objeto (tarefa) passa a receber uma quantidade de energia psíquica com o intuito de evitá-lo, podendo se repetir a cada situação em que algo novo seja proposto. O oposto também pode acontecer, a criança pode criar uma relação com o objeto com o intuito de mantê-lo próximo a qualquer custo, pode se tornar um ótimo aprendiz, pela busca do reconhecimento e elogio do objeto (professora) ou inventar dores, birras ou agressões, com o intuito de nunca sair do campo de visão do objeto a quem se dirige (professora). Nas duas situações, a história pregressa irá determinar o comportamento inicial, mas a atitude e reação da professora (objeto), pode reformular o modo como a criança irá perceber e se relacionar com o que a cerca. Ao ressignificar pontos da aprendizagem, a professora pode ampliar as formas dos alunos perceberem e interagirem com ela e com a aprendizagem.

A aprendizagem, formal ou não, é um ato de investimento psíquico. Esse ato representa, por um lado, a aceitação do não saber e, por outro, a busca por mudança e crescimento do Eu. Para que se decida mudar e absorver as mudanças, a criança precisa investir e construir um significado para cada elemento absorvido.

Outro modo de entender a relação possível entre Psicanálise e Educação está na possibilidade de uma exploração mais ampla do campo pedagógico, numa produção de um conhecimento que extrapole o limite do visível ou da sua mera capacidade de reprodução de tarefas. Perceber o que está além do visível ou expresso no real é o que os psicanalistas chamam de "Escuta". A Escuta é o processo de percepção dos elementos subjetivos que compõem as ações de todos os indivíduos. Escutar inclui aquilo que não é dito ou é visível, mas que compõe e expressa a intenção naquilo que é feito. A escuta é uma leitura apurada do sujeito e do universo que é mobilizado para que algo possa ser feito. Problemas de aprendizagem podem ser um dos exemplos disso, quando muitas vezes a dificuldade do aprendizado não está no campo cognitivo, mas no que aquela situação de aprendizado representa.

Para compreendermos como isso acontece, podemos nos remeter a situações da própria constituição do sujeito ao seu nascimento. Ao nascer, somos um filho, como em todas as espécies. A diferença no humano é que, mesmo antes de nascer somos envoltos em uma rede simbólica, cheia de significados, que nos espera ao nascer. A criança já é idealizada no imaginário, com os pais pensando quais as semelhanças possíveis, quais os nomes que combinam com esse sonho, onde vai ficar, quem e como vai cuidar. Essa rede invisível que envolve a criança é cheia de expectativas, que com o nascimento vai voltar todo o direcionamento do olhar sobre ela e sobre seu futuro. Frequentemente ouvimos: "é a cara do pai", "teimoso como a tia", "o gênio da avó", "esse tem a quem puxar" e outras tantas frases semelhantes. Mesmo sem saber, a criança foi identificada com alguém, com características, que, muitas vezes, nem teve oportunidade de se rebelar contra. E uma vez nomeada como tal, sobre isso constrói-se uma imagem e um agir. Esse envolvimento imaginário da mãe (ou quem estiver exercendo o cuidado) sobre a

criança vai tecendo caminhos e atalhos no comportamento à volta, construindo uma imagem prévia sobre ela, que muitas vezes é repassada para os demais.

Essas atitudes fazem com que a criança acabe por se moldar ao desejo dos pais explícitos nestas observações e condutas. Falas repetidas sobre a criança, afirmando por exemplo "ele é muito agitado", "ela nunca para", "ele é medroso", "ela nunca presta atenção em nada", "sempre foi muito quieto", "é o mais inteligente" e outras tantas, criam para a criança a ideia de que essa é a imagem esperada dos pais sobre ela e tende, de forma inconsciente, a executar aquilo que se fala sobre ela, como se fosse uma obediência, uma tentativa de permanecer na atenção do objeto (pais). Se essas atitudes por um lado criam a identidade e auxiliam no desenvolvimento infantil, por outro lado, aprisionam a criança em expectativas a serem atendidas. Sem condições de rebater esse imaginário, a criança segue até que encontre outro que consiga rever ou "escutar" o que realmente ela deseja.

A especificidade da escuta é a sua receptividade. Está calcada na interação com o mínimo de pré-julgamento, tentando construir em cada nova relação, um novo significado, diferente dos anteriores. A escuta permite que se estabeleça um novo sentido para as relações do sujeito, faz com que aquele discurso onde ele possa estar preso e em sofrimento, se modifique e crie um novo modo de interagir. A escuta é sempre sem juízo ou crítica sobre o sujeito e suas ações. É uma tentativa de criar uma nova forma de compreender alguma coisa. Uma criança pré-escolar que rasga seu desenho não significa necessariamente que ela seja agressiva, mas pode representar o sofrimento interno dela frente a sua produção, por achar que não é tão boa quanto os colegas ou o que seria esperado pela professora. À primeira vista parece uma atitude agressiva, mas a escuta nos permite observar que a partir do mundo interno, da sua subjetividade, ela está tentando demonstrar o quanto aquela tarefa mobiliza e a faz sentir-se agredida pela iminência de frustração (não atender ao que é esperado dela).

Ao escutarmos uma criança, devemos estar atentos para o "não-dito", para aquilo que não está representado na situação. A maioria das reclamações que recebemos estão cheias de sintomas, de pequenas partes que representam apenas uma pequena parte do quadro, e que nunca mostram o sujeito e seu real desejo por trás daquela ação ou sofrimento. Alguém que reclama de outro, reclama da sua quebra de expectativa ou da falta de amor expressa da forma que ela queria. O sintoma é a tristeza ou o xingamento, a escuta nos mostra o sofrimento pela falta de amor do objeto desejado.

A figura 4 representa uma obra de arte na qual pequenas partes isoladas nada representam, mas quando colocadas no contexto geral, permitem uma compreensão do todo, inclusive de qual função aquela parte exerce sobre tudo.

Sem cada uma das peças, o todo não seria possível, contudo, uma vez removida, o todo começa a se desmantelar.

Figura 4 - Shadow art - Kumi Yamashita



Fonte: Kumi Yashita. Disponível em: <http://www.kumiyamashita.com/light-and-shadow/>

Aos escutarmos alguém, o que importa não é validar ou não os sintomas ou a angústia dos pais, o que nos dirige neste momento é compreender o que aquele sintoma, comportamento ou afeto exprime e qual o seu sentido na dinâmica daquele sujeito. A angústia dos pais é sempre depositária das expectativas sobre os filhos e muitas vezes, a mola propulsora de muitos comportamentos que eles próprios acham inadequados. Por estarem tão mergulhados nessa dinâmica inconsciente, muitos não conseguem modificar ou até mesmo, perceber o quanto estão implicados nesta situação. Crianças e adolescente são muitas vezes, reflexo ou porta-vozes das angústias dos pais, inconscientemente, mostrando aquilo que os amedronta ou os coloca em posição de reconhecimento. A superproteção pode ser um exemplo disso. A criança ao perceber que a mãe se sente "útil" e se dirige à criança tentando adivinhar suas necessidades e fraquezas, se infantiliza cada vez mais, permitindo que a mãe exerça seu papel protetor e seja reconhecida como uma mãe zelosa e dedicada. Forma-se aí uma dinâmica - inconsciente - entre mãe e criança na qual uma precisa da outra e que, ao romper-se, será necessário que a mãe encontre outra forma de ser reconhecida e a criança reconheça outra forma de se mover, sem ajuda permanente da mãe. Essa díade, ao ser escutada, ao ser vista para além do que se apresenta (uma criança que sempre precisa ser muito cuidada) inicia um processo de reordenação e ressignificação de papéis. Muitas vezes, é a escola, a professora ou um terceiro elemento que possibilita essa dupla sair de uma relação patológica e estabelece novos rumos dinâmicos para cada um. É um processo em que todos são afetados e gradualmente vão ressignificar seus papéis.

É importante ressaltar que esse é um processo inconsciente e que, mesmo a mãe que superprotege, neste exemplo, o faz por amor ao seu objeto (o filho). É necessário compreender que há muitos lados nesta situação. A angústia da mãe deve ser escutada, da mesma forma que a da criança. A mãe sofre amorosamente por acreditar, no seu imaginário, que seu objeto amoroso pode sofrer mais ou não conseguir sobreviver sem ela. A criança, pode acreditar, também de forma imaginária, que se não for necessária a essa mãe, ela deixará de amá-la. Muitas atitudes como a superproteção ocorrem nos relacionamentos, tais como a negação de alguma atitude ou adoecimento ("não, ele não tem nada disso, vocês é que não percebem como eu o percebo"), a supervalorização de algo inexistente ("ela sofre muito com isso, eu posso sentir"), a aparente ausência de afeto (amor ou raiva) sobre alguma coisa ("eu não queria esse filho, mas tivemos que ter") ou a sobreposição do próprio afeto sobre a criança ("ela sempre quis muito ser assim, desde o nascimento eu via que ela tinha jeito para isso...").

Quando esses sintomas atingem o âmbito escolar, principalmente quando são traduzidos em uma dificuldade ou transtorno, essa situação deve ser tomada como um grito de alerta da criança. O sintoma escolar deve ser decifrado, antes de ser atendido. *Qual o papel dessa dificuldade na dinâmica desta criança e da sua família? O que esse corpo pode estar querendo me dizer com essa atitude? O que não está sendo dito que pode estar sendo expresso nessa atitude?*

Uma criança sempre vem para realizar um sonho perdido dos pais, mesmo quando parece rechaçada ou não amada. Uma criança só vem ao mundo porque lhe foi permitido pelos pais e esse é o sinal da ligação permanente e inconsciente que se estabelece. Muitas vezes, os pais repetem o que lhes foi ensinado e vivido na sua própria infância ou nascimento. Porém, como sonho dos pais, a criança carrega expectativas a serem cumpridas.

Ao nascer carregando os sonhos do imaginário dos pais, a criança tem um legado a ser cumprido. Quando uma criança com deficiência nasce, ou no início do seu desenvolvimento apresenta alguma patologia, muitos desses sonhos caem por terra, gerando uma frustração infinita nos pais. O que havia sido sonhado não poderá mais ocorrer e serão necessários um luto e uma elaboração para a nova e real criança que se apresenta. Neste contexto, muito dos sentimentos e da dinâmica patológica podem se apresentar, gerando sentimentos confusos nos pais e no investimento destes sobre a criança. A limitação da deficiência pode ser confundida com impossibilidade ou como algo a ser superado a qualquer custo. O corpo da criança pode ser depositário, simultaneamente, das frustrações a serem combatidas e da falta de investimento no sujeito como um todo. Muitas vezes, para os pais, aprisionar a criança na infância, sem deixá-la experienciar e crescer como os demais, é uma forma de manter a vivência num campo conhecido por eles, sem enfrentamento de novas frustrações. Esta situação apenas revela a angústia latente dos pais e o modo como eles conseguem lidar com suas expectativas iniciais. Não é sobre uma relação de culpa ou responsabilidade que a escuta a estes pais deve recair, mas no modo como cada um consegue lidar com o acontecimento e com suas emoções. Escutar os pais é tão importante quanto escutar a criança, sem desresponsabilizá-los é preciso auxiliar na percepção das próprias emoções e atitudes dentro de todo o contexto.

1.2.4 Autores psicanalistas e suas obras

A psicanálise proposta por Freud foi fruto de um trabalho de décadas, na qual o autor passou por diversas fases investigativas, construindo e revendo conceitos e, através de uma constante interlocução com outros estudiosos da época, ampliando seus estudos e percepções. Muitos foram os que se interessaram pelos estudos freudianos, assim como, na sua época, muitos rejeitaram quaisquer das suas hipóteses. Como todo aporte teórico, a psicanálise teve muitos estudiosos e contribuintes que ampliaram o conhecimento e as conceitualizações, entre as quais, muitas que permanecem até hoje. Autores americanos contribuíram para o que é conhecida como a “Psicologia do Ego”, autores ingleses auxiliaram a ampliar o conhecimento do funcionamento do inconsciente e a pensar e utilizar a Psicanálise para o tratamento de crianças. Autores franceses, principalmente depois da década de 50, mergulharam no estudo do inconsciente através de conexões com os estudos de Lacan e Saussure. Neste vasto contexto, muitos autores tangenciaram o campo da aprendizagem, da educação e dos desenvolvimentos na infância que apresentavam características graves ou destoantes.

A imensa gama de contribuições teóricas espalhadas por diversos enfoques e campos de pensamentos nos impedem de apresentá-los todos, mas alguns autores marcaram, através do seu trabalho e da sua forma de compreender o fenômeno psíquico subjacente ao aspecto humano, deixaram marcas importantes e direcionamentos para discussões mais amplas no campo educativo.

Um conceito psicanalítico não é um elemento pedagógico, ou mesmo um método de aplicação direto na educação, mas alguns autores nos permitem perceber o sutil aspecto que contorna a todos os atos educativos ou os impedem, também como uma forma de expressão da dinâmica psíquica.

Os autores psicanalistas que apresentaremos permitem uma reflexão tanto das suas contribuições para o campo da psicanálise, como para a sustentação de algumas ações pedagógicas, com vistas ao aspecto saudável do desenvolvimento humano.

1.2.4.1 Melanie Klein (1882 – 1960)

Psicanalista austríaca, uma das primeiras a trabalhar com crianças e a afirmar que crianças eram analisáveis. Esse pensamento divergia dos conceitos da época, apresentados por Anna Freud, filha de Freud, que acreditava que as crianças só poderiam ser analisadas depois de passarem por todas as fases psicosssexuais.

Klein diverge de Freud em relação à importância crucial que este atribui à sexualidade, na medida em que ela coloca a agressividade, inata na criança, como central em sua teoria, ao invés da vida sexual como defendia Freud. Ela afirmava que os primeiros estágios da vida psíquica eram muito mais importantes do que declarou Freud em seus estudos. Ao estudar os sentimentos inatos, presentes nas relações do bebê com a mãe e ao aprofundar-se nos fenômenos psicóticos, ela produziu uma teoria nova na psicanálise, a qual estuda minuciosamente, de maneira integrada, todos os fenômenos psíquicos desde o nascimento até a morte.

Uma das principais contribuições da teorização kleiniana são os conceitos de posição esquizo-paranóide e posição depressiva. Estes são períodos esperados ao longo do desenvolvimento que perpassam a vida de todas as crianças, tais como as fases do desenvolvimento psicosssexual criadas por Freud (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2007). Porém, a noção de posição é mais maleável, por se instalar por necessidade e não por maturação biológica.

A teoria de Klein a respeito das fantasias inconscientes é extremamente precisa e detalhada. As principais funções da fantasia são: a realização de desejos; a negação de fatos dolorosos; a segurança em relação aos fatos aterrorizadores do mundo externo; o controle onipotente – já que a criança, em fantasia, não apenas deseja um acontecimento como realmente acredita fazer com que ele aconteça – e a reparação (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2007).

Em seus primeiros anos de vida, a criança terá no campo da fantasia seu grande aliado para o seu desenvolvimento. Gradualmente, ao ser inserida na realidade, ela irá, partindo das relações fantasiosas da infância, interagir e reconhecer as relações com o mundo adulto e a sua realidade. Quando o sujeito amadurece - psiquicamente e biologicamente - suas fantasias inconscientes infantis são realizadas no estado adulto, ou seja, os desejos e impulsos que anteriormente acarretavam um grande sentimento de culpa são livremente realizados em fantasia, já que a vida fantasmática adulta é pertencente a uma entidade diferenciada da realidade.

A diferenciação entre o que é pertencente à vida de fantasia e o que é real torna-se mais claro na vida adulta. O pensamento (adulto) de realidade não pode operar sem o apoio das fantasias inconscientes. Com relação aos aspectos patológicos, o que diferencia uma fantasia de uma mente normal de uma fantasia patológica é o modo como ela é tratada. Isso inclui os processos mentais por meio dos quais as fantasias são trabalhadas e modificadas, assim como o grau de adaptação do indivíduo ao mundo real (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2007).

1.2.4.2 Donald Winnicott (1896 – 1917)

Pediatra e psicanalista inglês. Sua obra foi dedicada à construção da teoria do amadurecimento pessoal que, além de constituir uma teoria da saúde, com descrição das tarefas impostas, desde o início da vida, pelo próprio amadurecimento, configura também o horizonte teórico necessário para a compreensão da natureza e etiologia dos distúrbios psíquicos.

A distinção de seu trabalho, metodologicamente, em relação a Freud e outros, foi a decisão de estudar o bebê e sua mãe como uma “unidade psíquica”, o que lhe permitia observar a constituição mãe-bebê (unidade), e não como dois seres puramente distintos. Segundo ele, não há como descrever um bebê sem referendar sua mãe, pois, desde o início, o ambiente é a mãe e apenas gradualmente vai se transformando em algo externo e separado do bebê. O ambiente facilitador é a mãe suficientemente boa, porque atende ao bebê na medida exata das necessidades deste, e não de suas próprias necessidades.

Winnicott elabora a sua teoria a partir da sua prática clínica, o que lhe permite constatar que a estrutura psíquica vai sendo elaborada através da relação do cor-

po com o mundo e as construções de suas representações psíquicas consequentemente. O psique-soma inicial irá continuar por todo o desenvolvimento desde que sua continuidade de existência não seja perturbada. É necessário esclarecer que o desenvolvimento emocional está ligado à maturidade, e maturidade para Winnicott é equivalente à saúde. Um ser humano saudável é emocionalmente maduro considerando a sua idade no momento. A maturidade envolve gradualmente o ser humano em uma relação de responsabilidade para com o ambiente (BELO; SCODELER, 2013).

Um ambiente mau, ou que não atende às necessidades do bebê, é sentido como uma agressão e a criança precisa reagir e lutar permanentemente contra esse sentimento. O adoecimento, então, se dá devido a perturbações na relação mãe-bebê que provocam falhas no desenvolvimento do indivíduo. Tais perturbações criariam uma sensação de falta de fronteiras no corpo, ameaças de despersonalização, angústias impensáveis, ameaças de desintegração e despedaçamento, de cair para sempre e falta de coesão psicossomática servindo de base para muitos dos adoecimentos na infância ou na vida adulta. Resultados de falhas graves nas etapas iniciais do desenvolvimento resultariam em adoecimentos na vida adulta ou mesmo ao longo da infância.

Winnicott (1975) coloca o brincar como um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. É no espaço lúdico que a criança pode enfrentar seus medos e dramas e, de forma criativa, encontrar meios de lidar com essas sensações. Pode se gratificar ou arranjar meios para lidar com o estresse ou sentimentos destrutivos. A criança que não brinca apresenta uma condição patológica, dificultando a relação entre as suas representações e a inserção no mundo externo.

1.2.4.3 Françoise Dolto (1908 – 1987)

Psicanalista francesa, que ganhou notoriedade pela forma direta e original como apresentava seus conceitos e concepções da teoria psicanalítica, unindo psicanálise e pediatria. Dolto foi especialista, uma das pioneiras, em psicanálise de criança. Desenvolveu importante experiência clínica e foi reconhecida pela eficácia do seu trabalho. Popularizou o conhecimento teórico, sobretudo por meio do rádio, acerca de vários temas dentre os quais a separação dos pais. Chamou a atenção para o sofrimento da criança ligado ao “não dito” e à falta de verdade, ainda que justificados como sendo para o bem da criança.

Dolto propõe uma hipótese recorrente de que a criança adoce a partir do inconsciente dos pais. Nas suas referências, a criança é herdeira de dívidas dos pais adultos, uma criança é sintoma do que permaneceu atado às gerações que a precederam. Como analista, se coloca à escuta desse sintoma. Não é apenas com a criança isolada que ela trabalha. A interrogação inicial é com a dinâmica familiar. Por vezes, nada pode ser feito enquanto a criança é tomada como objeto por um ou outro dos pais. E, somente quando os pais se tornarem atentos à necessidade de resolução autônoma de seu filho, que este terá uma oportunidade de uma mudança (SOLER, 2012).

Um dos conceitos apresentados pela autora refere-se à função do pai, que, na relação mãe-bebê, tem a função primordial, e humanizante, de tirar a criança de uma situação regressiva e puramente imaginária com a mãe. Ele é o eixo da tríade, de função separadora, que visa indicar sua lei dissociativa à criança. A mãe não pertence à criança, assim como a criança não é o seu produto e deve sofrer o seu próprio processo de autonomia.

Outro conceito presente é a importância do corpo e suas relações com o psiquismo. Os afetos e as palavras se associam às vivências corporais, marcando de forma somato-psíquica no início da infância e permitindo atividades representativas. A ideia de imagem do corpo como uma marca da obra de Dolto refere que as inconsistências dessas imagens são reveladas pelas crianças a posteriori, a partir do desenho e da modelagem. A imagem do corpo é um vestígio das representações precoces do sujeito, sobretudo do momento em que estas foram elaboradas (LOURO, 2012). Uma criança com um déficit físico deve ter em palavras o seu passado, sua diferença congênita em relação às demais crianças e, sobretudo, poder expressar-se a partir de suas trocas. Como observa a autora, a imagem do corpo é estrutural e está ligada às relações intersubjetivas tutelares, enquanto o esquema corporal se sustenta na fisiologia corporal.

1.2.4.4 Maud Mannoni (1923 – 1998)

Psicanalista francesa. Influenciada por Françoise Dolto e Jacques Lacan, Maud Mannoni foi um dos grandes marcos para o repensar da clínica psicanalítica com crianças e para a crítica dos problemas políticos e ideológicos envolvidos nas instituições em geral. Suas características pessoais e seus posicionamentos políticos tiveram um impacto no modo como construiu seu legado teórico. Questões sobre a "loucura", a segregação psiquiátrica, a institucionalização asilar, a antipsiquiatria e a psicanálise estão presentes na sua obra (ESCUDEIRO; FONTENELE, 2015).

Mannoni, em seu livro "*A criança retardada e a mãe*", afirma que há uma similaridade entre o modo como a mãe lida com a criança psicótica e a criança com deficiência, gerando uma dificuldade na relação estabelecida entre ambas as partes. Cria-se um campo deficitário nas relações entre mãe e criança, similar ao que ocorre no campo da psicose. É uma das obras mais importantes da autora, tornando-se uma referência no trabalho com crianças com deficiência, sob o olhar psicanalítico. Mostra que todo trabalho é possível (inclusive no campo pedagógico); porém, exigirá formas de interagir e estratégias diferentes dos profissionais nos seus campos de atuação. Essa discussão permite pensar uma nova concepção de sujeito para além do "treinável", uma forte concepção vigente na época.

Criou a Escola de Bonneuil destinada a possibilitar uma nova experiência pedagógica e vivencial para crianças com dificuldades psíquicas, numa perspectiva não-segregativa. A experiência de Bonneuil serviu como base para outros lugares ao redor do mundo e para refletir o processo de inclusão que se seguiu nos anos posteriores. Neste espaço, a premissa não era a adaptação da criança, mas a busca pela reflexão deste adoecimento, o diálogo com diferentes contextos e o repensar constante das práticas clínicas, inclusive a que serve ao âmbito da escolarização.

A problematização de Maud Mannoni sobre as instituições hospitalares e educacionais, principalmente com formatos segregatórios, bem como a escuta da criança e da psicose, se faz a partir das discussões e estudos de Françoise Dolto e suas conceitualizações. Procurava abordar em seus escritos não tanto a natureza ou as causas da doença, mas a maneira pela qual esta era apreendida no contexto social da criança.

Referendada muitas vezes como "louca", a criança que fugia aos padrões estabelecidos não encontrava reconhecimento ou espaço social a não ser neste papel de "louca" que lhe era atribuído, sem qualquer chance de deslocamento ou mudança. A criança "doente", nos diz Mannoni, não se limita ao seu lugar no contexto do mito familiar; a criança "doente" entra também nas dimensões formais do mito social do seu tempo. No plano social é estabelecido um acordo com o adulto onde o rótulo de "louco", "doente" ou "deficiente" equivale a uma condenação da qual não se pode mais sair, sendo o confinamento e a segregação em que é colocado o "doente" um elemento perpetuador de um equívoco impeditivo de sua cura (MANNONI, 1999). Às crianças nomeadas como doentes aprisiona-se duplamente, nos espaços clínicos e numa dimensão subjetiva que impede a emergência de um sujeito que possa dispor de sua palavra, de seu desejo.

Em "A criança, sua "doença" e os outros", a partir da discussão de alguns casos clínicos, Maud Mannoni retoma que a criança "doente" pertence a um mal-estar coletivo, sendo sua "doença" muitas vezes o veículo que canaliza a angústia dos pais, onde "tocando no sintoma da criança, arriscamo-nos a fazer emergir brutalmente o que nesse sintoma servia para alimentar ou, ao contrário, a diluir a ansiedade do adulto" (MANNONI, 1999, p. 39). O que a doença "orgânica" da criança representa é muito maior do que realmente é. A doença serve como uma marca e como um depositário das angústias e fantasias dos pais sobre o que realmente é aquele adoecimento e qual o seu papel, inconsciente, sobre aquilo que se apresenta. A autora introduz ao longo de seus trabalhos a noção de instituição estourada. O "estouro da instituição" consistiria na instauração de uma dialética que representaria uma abertura a partir de dentro da instituição a um mundo exterior, criando "brechas de todos os gêneros", permitindo que "loucos", "doentes" ou "deficientes" (ou crianças) possam gozar de um lugar de recolhimento, um retiro, ao mesmo tempo em que fosse preservado uma vida fora da instituição. Mannoni pensa ao mesmo tempo numa crítica radical às instituições, mas se recusa a cair no engodo perverso de uma situação em que tudo seria permitido, fechando os olhos para as demandas de tantos sujeitos excluídos em nossa sociedade por ter um lugar para viver (ESCUDEIRO, FONTENELLE, 2015).

1.3

TEORIA SIMBÓLICO CULTURAL – HOWARD GARDNER

Psicólogo cognitivo americano, ligado à Universidade de Harvard. Começou sua pesquisa há mais de 30 anos. Em um de seus trabalhos pesquisou em veteranos de guerra americanos o que eles mantinham preservado apesar das sequelas de combate. Notou que, por mais que as pessoas tivessem perdas físicas e intelectuais, por causa de lesões cerebrais, elas preservavam muitas capacidades intactas, e por meio dessas capacidades era possível estimular as possibilidades de realização nas áreas afetadas. Em 1983, publicou "*Estruturas da Mente*", no qual expôs a Teoria das Inteligências Múltiplas. Após isso houve grande repercussão, muitos questionamentos e palestras, e desde então Gardner publicou outras obras como complemento do estudo sobre a Teoria.

O estudo da inteligência, mais especificamente a avaliação da inteligência, inicia-se no ano de 1900, pelo Psicólogo Alfred Binet. Foi um dos primeiros testes e servia para diagnosticar crianças com deficiência mental de crianças normais. A partir da Primeira Guerra Mundial, passou a ser usado para medir a inteligência dos soldados. O objetivo era medir quantitativamente a inteligência, como forma de qualificar os sujeitos conforme seus resultados. Os testes psicométricos consideram que existe uma inteligência geral, na qual os seres humanos diferem uns dos outros em quantidade. Sua característica é a padronização de perguntas e respostas desejadas. Através do número de acertos, esse resultado é estatisticamente comparado à média, estabelecendo o padrão de inteligência, conhecido também como o Quociente de Inteligência ou QI. Em geral, os testes só consideram duas vertentes da inteligência: a verbal (associada à capacidade linguística) e a lógico/matemática (associada à capacidade de estabelecer relações lógicas e encadeadas, com vista a um resultado previamente estabelecido).

A teoria da Inteligências Múltiplas proposta por Gardner tornou-se um marco no campo da psicologia na virada do século XXI. A nova concepção sobre inteligência questionava os antigos padrões que estabelecem a inteligência como um bloco de capacidade ou potência que cada ser humano possui em maior ou menor grau. Nesta nova concepção, a inteligência passou a ser concebida para além dos aspectos lógico-matemáticos até então considerados e medida através de instrumentos padrões, em geral, testes psicométricos com respostas padronizadas.

Nesta nova concepção, Gardner (1994) revisa as concepções unidimensionais, buscando um paradigma multidimensional, no qual as múltiplas faculdades humanas são independentes em graus significativos entre si. Para o autor, razão, inteligência, lógica e conhecimentos não são sinônimos que até então estavam sob a mesma chancela de "mental".

Ao elaborar sua Teoria, Gardner apontou os seguintes critérios para a formulação do conceito de inteligência: a) Isolamento potencial por dano cerebral: sendo

assim, determinados tipos de inteligência podem ser identificadas apesar de lesão cerebral; b) Existência de indivíduos excepcionais e prodígios: pessoas que apresentam isolamento de uma inteligência (alguns considerados deficientes mentais, ou com síndromes) e a manifestam de forma ostensiva, ou pessoas que demonstrem a(s) inteligência(s) de maneira altamente desigual em relação aos outros, indivíduos precoces ou prodígios; c) Conjunto de operações identificáveis: mecanismos de informações que possam lidar com tipos de entendimento específicos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi concebida como uma forma de clarificar elementos da cognição humana. Nesta teoria, elementos de uma inteligência podem inter-relacionar-se com outras delas, migrando formas ou conteúdos desta inteligência para outra, tornando-as interdependentes. Ou seja, cada uma das formas de inteligência pode ser canalizada para outros fins, isto é, os símbolos vinculados àquela forma de conhecimento podem migrar para outras, denotando as características de independência e interdependência já mencionadas (GASPARI; SCHWARTZ, 2002).

Um dos pontos fundamentais da Teoria de Gardner é a explicação do porquê uma pessoa parece mais inteligente que outra. Segundo o autor, esse fato se ancora nas diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento dessas capacidades cognitivas, já que todos as detêm, igualmente, em condições potenciais. Essa argumentação altera valores até então aceitos quanto à validade dos processos de estimulação das faculdades humanas, tanto nos espaços formais como informais. Através do desenvolvimento dos diferentes níveis independentes da inteligência humana, pode ocorrer a promoção de uma inteligência global, uma vez que melhorar uma delas tem efeitos determinantes na globalidade das funções cognitivas.

Gardner preconiza o conceito de inteligência como elementos (habilidades) separados que fazem parte de um mesmo sistema global. Cada elemento deste sistema apresenta características e regras próprias, podendo variar de forma qualitativa. Ao retirar a quantificação do campo da inteligência, Gardner possibilita uma descoberta de habilidades antes colocadas apenas como adjetivos e as transforma em um sistema integrado de interação mais complexa com o mundo, o que habilitaria o sujeito em múltiplas possibilidades de expressão do seu potencial. A inteligência está na capacidade do indivíduo resolver problemas ou dificuldades genuínas, do mesmo modo que deve apresentar um potencial para encontrar ou criar problemas, assim, ampliando sua própria capacidade cognitiva (ANTUNES, 1998).

As inteligências se desenvolvem numa escala de 4 etapas ou estágios:

a) Habilidade de padrão cru: é a chamada “inteligência pura”, predominante no primeiro ano de vida, onde os bebês recebem diversas informações, mas ainda não são capazes de revelá-las ou exibi-las externamente.

b) Estágio de sistemas simbólicos: a inteligência começa a se revelar através dos símbolos, ocorre aproximadamente dos 2 aos 5 anos de idade. A criança passa a manifestar as informações através de desenhos, danças, gestos, canções, frases.

c) Sistemas notacionais (ou de segunda ordem): o desenvolvimento progride em conjunto com o sistema simbólico e então a inteligência é representada num sistema notacional, ou seja, através de leitura, desenhos de mapas e plantas, notação musical, sistemas basicamente dominados no ambiente formal de educação.

d) Realização em campo específico: a partir da adolescência e fase adulta, as atividades são variadas e as inteligências são expressadas através das quais há tempo dedicado, tanto como passatempo ou atividade profissional.

As etapas descritas apresentam peculiaridades no seu desenvolvimento, podendo diferir de pessoa a pessoa e com variações dentro das diversas expressões da inteligência.

1.3.1 As Múltiplas Inteligências

Apesar de ressaltar que as inteligências não podem ser restritas a um número específico de habilidades, ele formulou um estudo de algumas áreas que nos indicam grandes campos da expressão humana e de seus potenciais. São elas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, representadas na figura 5. Gardner define e categoriza num primeiro momento esses sete tipos de inteligência. Porém, num curto espaço de tempo percebeu a necessidade da adição de dois novos, sendo eles o naturalista e o existencialista, totalizando nove formas de manifestação da inteligência. A Figura 6 nos mostra a relação entre as inteligências e as áreas ativadas no cérebro para a sua execução.

Figura 5 – Múltiplas inteligências de Gardner



Fonte: PsiconlineWS. Disponível em: <http://www.psiconlineWS.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>

Gardner (1995) referenda, ao longo da obra, algumas características das áreas de inteligências, permitindo uma compreensão mais organizada de cada uma das capacidades possíveis em cada uma delas. São elas:

LÓGICO-MATEMÁTICA: Está associada aos elementos de ordenação, de sistematização e de construção de padrões lógicos dentro de um raciocínio previamente estabelecido. Esta forma de inteligência é capaz de elaborar e analisar hipóteses dentro de uma configuração sistemática de comprovação de dados. Utiliza-se de símbolos, tanto na sua criação como na manipulação. Esta inteligência está relacionada, no cérebro, ao Centro de Broca.

LINGUÍSTICA: Está associada ao uso da linguagem e suas relações com a linguística e a comunicação. É responsável pela expressão adequada de termos, bem como a construção de novos significados para palavras ou para a linguagem como um todo. A linguagem está associada com a capacidade de transmitir e recriar ideias de forma expressiva e inovadoras. Está também associada com a área da Broca no cérebro.

ESPACIAL: Esta forma de inteligência está associada com a tridimensionalidade na percepção humana. Está associada com a percepção e a capacidade de visualizar e relacionar-se com o mundo de forma a interagir com o espaço. É capaz de imaginar, criar ou interferir em espaços reais ou virtuais, de forma a localizar, dimensionar ou inovar dentro de um espaço.

INTERPESSOAL: Associa-se com a interação humana. Com essa inteligência, é possível, de forma efetiva e adequada, compreender as condições apropriadas para a interação social. Através desta habilidade é possível reagir adequadamente às variações de humores, temperamentos, condições motivacionais ou reconhecer e compreender aos demais ao longo da sua interação.

INTRAPESSOAL: Está relacionada ao auto-conhecimento. Esta inteligência permite ao sujeito um conhecimento mais aprimorado sobre seus próprios desejos e motivações, possibilitando um maior direcionamento das suas atitudes e comportamentos. Esta condição permite uma maior interação com o meio e um melhor reconhecimento das suas potencialidades de modificação e influência mútua no ambiente onde está inserido.

MUSICAL: Esta inteligência permite um reconhecimento e produção de sons, ritmos, potencialidades musicais, arranjos, além de maior facilidade para aprendizagem em diversos instrumentos musicais e habilidades de composição. Essa expressão, associada ao hemisfério direito do cérebro, permite que sensações possam ser traduzidas nas expressões musicais, assim como os sentimentos.

CORPORAL-CINESTÉSICA: Está relacionada aos aspectos motores do corpo humano. Apresenta uma boa capacidade de expressão corporal, habilidade no campo da motricidade ampla e fina, boa capacidade de coordenação motora, poden-

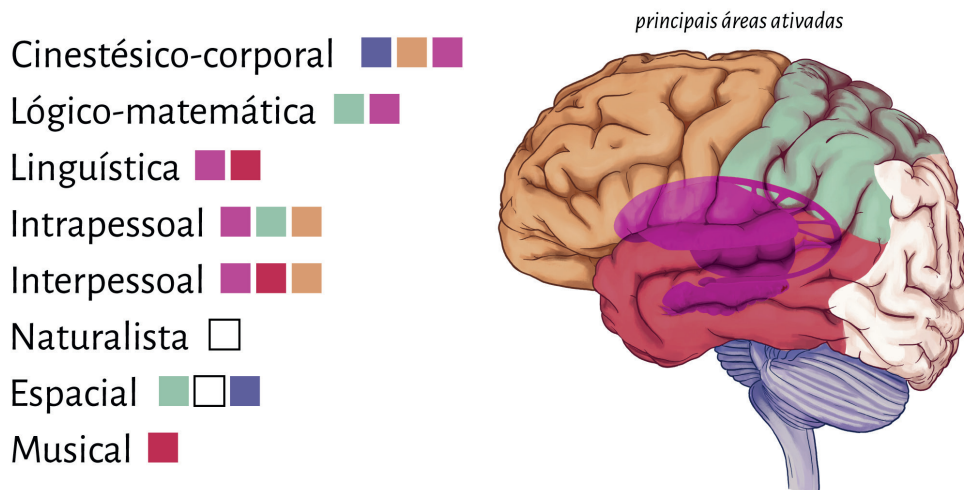
do estar associada a ritmos ou elementos externos pré-estabelecidos. O corpo é a base da inteligência, podendo ser utilizado para resolver problemas ou criar novas formas de expressão.

NATURALISTA: Apresenta uma boa capacidade de interação e compreensão dos fenômenos da natureza e do seu ecossistema. A percepção universal dos reinos da natureza, assim como a sua interação, transporta para essa inteligência uma forma global de compreender o homem dentro do ciclo total que o cerca. Apresenta uma boa capacidade de reconhecimento e classificação de aspectos naturalistas ou de criação de novos sistemas de compreensão da natureza.

EXISTENCIALISTA: Relaciona-se com a capacidade de refletir sobre a condição humana de forma filosófica. Esta habilidade da inteligência permite uma contemplação e uma contínua análise das condições onde o humano está imerso, e através do discernimento dos elementos envolvidos, elaborar critérios de estudo e ponderação permanentes.

Figura 6 – Inteligências múltiplas e ativação das áreas corticais

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO CÉREBRO



Fonte: NTE/UFSM.

A teoria das Inteligências Múltiplas não é uma teoria com base neuroanatômica por princípio. Contudo, é possível percebermos uma estreita relação entre as áreas cerebrais ativadas para o uso de cada uma delas, e, em muitos casos, a combinação de várias áreas cerebrais para que a função executiva possa ser acionada. A interação de várias áreas cerebrais, conforme apontam os estudos, não significa uma expertise ou um desenvolvimento cerebral anormal em quem as possui. Provavelmente, algumas conexões nessas áreas apresentam um melhor resultado, conseqüentemente, um desenvolvimento cognitivo com melhor expressão em cada indivíduo. O desenvolvimento da inteligência e do desenvolvimento cere-

bral estão relacionados a uma capacidade específica de cada área do cérebro e da relação deste no que tange as suas conexões entre hemisférios e as relações com o mundo externo. Mesmo quando esquematicamente apenas uma ou duas regiões são acionadas por um tipo de inteligência, o que se sabe é que várias outras são acionadas, simultaneamente, para que o sujeito seja capaz de expressar-se como um todo. Não há uma exclusividade de regiões conforme a inteligência, mas áreas que são acionadas quando uma determinada inteligência se expressa.

1.3.2 Contribuições para a educação

A relevância das descobertas de Gardner está na potencialidade estabelecida entre as diversas formas de inteligência e as múltiplas habilidades a serem desenvolvidas no campo educacional. A desvinculação do conceito de inteligência vinculado apenas a elementos da linguística e das habilidades lógico-matemáticas abre um canal de discussão com a escola, colocando em xeque as tradicionais formas de avaliação e os direcionamentos exclusivos de conhecimento estabelecidos até então.

A contribuição do tema ao trabalho pedagógico se torna clara ao lembrarmos que seu objeto é o aluno e seu aprendizado, reforçando que o mesmo utiliza sua inteligência para aprender e, posterior a esse momento, cria-se a necessidade de dialogar sobre a questão na escola e sua influência sobre a aprendizagem, trazendo a teoria das inteligências múltiplas em discussão, como uma ferramenta que possa facilitar esse processo. Segundo Gardner (1995, p. 21):

O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola, o distrito ou a nação estabeleceu (GARDNER, 1995, p. 21).

O caminho para amenizar situações de conflito deve ser a reflexão e o trabalho pedagógico, tomando o próprio ofício como um campo privilegiado de aprendizagem e pesquisa, de investigação e de novas possibilidades de atuação profissional. Cada sujeito tem elementos de inteligência em várias áreas, podendo se sobressair em uma ou mais delas, de forma conjugada. Além da acentuação em uma determinada área, cada humano ainda apresenta um estilo constitutivo e de expressar como sua característica própria, seu estilo de aprender e interagir.

No âmbito pedagógico inicialmente o estilo é tido como as conclusões acerca da forma como atuam as pessoas, favorecendo a classificação e a análise dos comportamentos por ela apresentados. Posteriormente definem os traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem de indicadores relativamente estáveis no modo do aluno perceber, inter-relacionar e responder às situações de aprendizagem.

No campo das Inteligências múltiplas o enfoque está no modo pessoal e distinto de como cada um aprende. Esse elemento singular constitui-se como a característica básica, tanto no estilo de aprendizagem, como no conjunto de prefe-

rências, tendências e disposições de uma pessoa para fazer algo, isto é, um padrão de conduta que o distingue das demais (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013). Essa condição singular permite que cada um possa reconhecer suas formas de aprender e assimilar conhecimento através da sua interação com temáticas e percepções dentro do universo que o rodeia.

É necessário que os alunos sejam orientados em sua ação, cabendo ao professor o papel de observador inicial dos potenciais dos alunos e posteriormente, como mediador na elaboração das regras, trabalhando para adequar e atualizar seus métodos de trabalho de acordo com a necessidade deles e a realidade, contribuindo e ampliando conceitos de aprendizagem e suas respectivas avaliações. A inteligência, seja qual for a área e a forma utilizada desta habilidade, poderá facilitar tanto o trabalho pedagógico do professor quanto o aprendizado do aluno, remetendo a uma dimensão mais significativa e global.

1.4

TEORIA BIOLÓGICA DA COGNIÇÃO – HUBERTO MATURANA

Humberto Maturana Romesín, chileno, nasceu no ano de 1928 em Santiago, biólogo Ph. D. Harvard (1958). Seu trabalho contribui para diversas áreas do conhecimento, entre elas: direito, sociologia, psicologia, terapia de família e educação. Sua obra apresenta uma vasta conceitualização, entre elas: *Ontologia da realidade* (1970), *O sentido do humano* (1992), *Emoções e linguagem na educação e na política* (1998), *Da Biologia à Psicologia* (1998), *Conversando com Maturana sobre educação* (2003). A obra *A Árvore do conhecimento* (1984) é um marco do seu pensamento, servindo de base para muitas discussões e pesquisas com base no pensamento sistêmico.

Maturana, assim como diversos outros teóricos, no final do século XX, buscavam uma nova forma de pensar a Ciência, para além dos parâmetros positivistas estabelecidos até então. Buscava uma nova forma de conceber e compreender os fenômenos da aprendizagem, do papel do pesquisador, da relação que se estabelece com o trabalho científico, com vistas a uma concepção mais integradora do sujeito em relação ao conhecimento (ROSSETTO, 2008).

Essa abordagem nos dirige a uma educação mais global, com um olhar voltado ao sujeito na sua totalidade; indivíduo e contexto pensados como um conjunto de relações, considerados integridades, descartando fragmentações e explicações simplistas. O pensamento sistêmico nos mostra uma outra forma de olhar os sujeitos e a educação, na qual estas duas dimensões não podem ser vistas separadamente.

Um dos principais elementos estudados pelo autor é a biologia do conhecimento e a biologia do amor denominada por ele próprio como o corpo de sua teoria, de cunho epistemológico e ontológico. Para esse autor, o "ser" e o "fazer" de um sistema vivo são inseparáveis, uma vez que não há separação entre produtor e produto em uma "unidade autopoietica". A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, começa a desenvolver sua proposição teórica sobre a biologia do conhecimento, seus argumentos teóricos são proposições para mudança no mais amplo sentido do nosso viver. Portanto, não estamos tratando somente de uma teoria, mas sim da criação de um espaço para reflexão, para a ação e para o viver.

No que se refere a biologia do amor, Maturana demonstra as bases teóricas que sustentam os fundamentos biológicos do amor. Neste sentido, o conceito de amor, para Maturana, não especifica nenhum tipo de valor a ser cultuado. Não deve ser confundido como uma apologia, ou como preceito cristão ou religioso, mas como uma atitude epistemológica para a construção de uma aprendizagem que privilegie a cooperação que acontece na aceitação mútua, na aceitação do outro como legítimo outro na relação.

O autor “faz a defesa de um modo de vida pautado na cooperação e não na competição, pois o viver pautado no ato de competir evoca a negação do outro, e não abre espaço para a aceitação mútua” (ROSSETTO, 2008, p. 239). Assim, o olhar recai sobre o modo de interagir “com” os demais e não “sobre” os demais. Ao afirmar sobre isso, coloca aquele que conhece e aquele que desconhece, como iguais, permitindo uma interação e uma troca mútua e não apenas uma sobreposição de conhecimento ou de dominações através do conhecimento.

Neste contexto, as *Emoções* são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e os seres humanos, em particular, operam em um dado instante. As Ações são tudo o que fazemos em qualquer domínio operacional que geramos em nosso discurso, por mais abstrato que ele possa parecer. De todo modo, emoções significativas são relativas a objetos ou situações; são de alguém, mas não têm um caráter totalmente privado (KASTRUP, 2016).

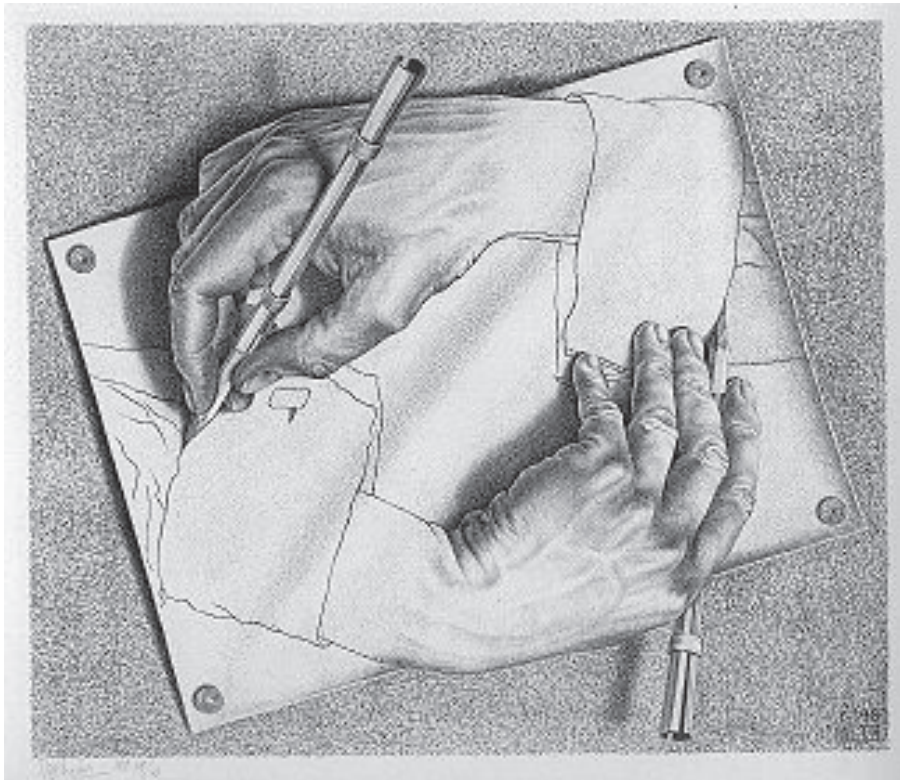
As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 1998, p. 15).

Maturana outorga uma grande importância aos sistemas biológicos, e também a mesma intensidade aos fenômenos sociais, como elementos predominantes para o desenvolvimento do indivíduo, mostrando que os humanos são, simultaneamente, individuais e sociais, sociais e individuais. Para ele, não existe o humano fora do social, na justificativa de que as questões genéticas apenas preparam o homem, mas não o determinam. Os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado.

As constantes interações estabelecem um entrelaçamento contínuo entre a condição biológica, a social e a cultural, isto é, “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...], não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1998, p. 43). O que acontece a cada momento em nossas vidas mostra que não somos sistemas com uma estrutura permanente, mas um sistema com estrutura de trocas contínuas, que se dão de acordo com nossas interações. Tudo o que nos acontece como seres vivos, ocorre através de modificações na nossa estrutura.

Um dos conceitos centrais da obra de Maturana é o conceito de Autopoiesis. Segundo Rosseto (2008) o conceito de **organização autopoietica** está vinculado ao modo de operar dos seres vivos como sistemas que se autoproduzem e buscam equilíbrio em sua relação com o meio. Essa referência está ligada aos seres vivos que se caracterizam por se produzirem de modo contínuo; essa é a organização que os define como organização autopoietica. Na figura 7, um desenho do artista holandês, M. C. Escher, Maturana encontra uma representação da continuidade e inter-relação do modo contínuo de construir-se e construir, simbolizando o processo descrito pelo autor em sua obra.

Figura 7 - "Hand drawing Hand" (1949) - M. C. Escher



Fonte: M. C. Escher. Disponível em: <https://www.escherinheteipais.nl/about-escher/masterpieces/?lang=en>

Na compreensão de uma organização e funcionamento autopoieticos, entram em jogo os conceitos de **organização** e estrutura. O conceito de organização se refere às “relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica” (MATURANA; VARELA, 2001 p. 54), como por exemplo: os elementos que organizam determinado objeto que nos permite defini-lo como uma mesa, ou um carro; ou os elementos que organizam determinado ser vivo que nos permite classificá-lo como gato, ou homem... A **estrutura** envolve “os componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 54).

Neste sentido, ao longo da nossa existência, nossa estrutura muda constantemente haja vista a renovação celular diária produzida pelo nosso corpo, como também as muitas aprendizagens que realizamos e que nos permite operar em diferentes (e mais complexos) domínios de ação, enquanto a nossa organização se mantém.

O operar dos seres humanos se dá em dois domínios operacionais distintos que se entrelaçam no nosso viver: o domínio fisiológico do organismo, em sua dinâmica estrutural interna – do qual faz parte o sistema nervoso – como um sistema fechado. O outro é o domínio do nosso viver na dinâmica relacional, que são as relações com os outros e com o meio, que ocorre através da educação e da cultura (ANDRADE, 2012).

Para Maturana, existe uma congruência estrutural mínima entre o ser vivo e o meio, da qual depende a existência do primeiro. Nessa correlação entre esses dois elementos uma perturbação do meio não contém em si mesma uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. É a própria estrutura do ser vivo este em sua estrutura que determina sua própria mudança frente a tal perturbação (MOREIRA, 2004). O ser vivo é, então, um sistema dinâmico (uma máquina determinada de forma estrutural) e, como tal, está constantemente mudando, o que, por sua vez, implica constante variação nesses domínios.

No campo pedagógico e educacional, através do estudo das obras de Maturana, observa-se a defesa da cultura da diversidade. O autor sugere que as escolas devam trabalhar com as diferenças, partindo do princípio de que não existem similaridade entre as pessoas. O “normal” é a diferença e não a homogeneidade, a uniformização, a repetição, tão difundidas nos ambientes escolares (ROSSETO, 2008).

Conforme Maturana e Varela (2005), a realidade não existe independente da ação de quem observa. O aluno não está definido e delimitado no contexto escolar. O conjunto de elementos que definem e caracterizam esse aluno é construído pelos indivíduos/observadores e compartilhado por meio da linguagem. Ou seja, o consenso que temos sobre determinado aluno no ambiente escolar é uma construção coletiva produzida e compartilhada por meio da linguagem. Um objeto, coisa ou unidade passa a existir na relação com quem observa, a partir do momento que este o distingue. Sem a existência de um observador, não se realizam distinções e não se constitui “uma realidade”. A distinção é uma operação lógica necessária para a construção de concepções e conceitos referentes aos objetos, coisas, unidades e fenômenos, ou seja, é uma ação necessária no processo de conhecer (BRIDI, 2016).

Com frequência, encontramos dissonâncias entre o conhecimento esperado pela escola e aqueles que são os indícios de conhecimento mostrados pelo aluno. Ao considerar o pensamento sistêmico como um plano teórico compreensivo, entende-se que essas dissonâncias se produzem na relação, neste caso, entre a escola e o aluno, não se constituindo como um atributo do sujeito. Dessa forma, quando nomeamos o aluno como indisciplinado, esse adjetivo, “indisciplinado”, não se constitui como uma característica do aluno e sim como produto da relação entre aluno e escola. Segundo Rossetto (2008), o que o professor ensina precisa ter significado para ele próprio, o ser e o fazer o mais próximo possível na sua

atuação. Cabe ao professor buscar priorizar não o que se aprende, mas a partir de qual perspectiva o aluno aprende, interrogando-se sobre qual é seu lugar no contexto escolar. Deve reconhecer que existem formas variadas de ensinar, que exigem novos posicionamentos em relação à diferença, com ações pautadas para além da transmissão de conhecimentos, baseada na cooperação, solidariedade e respeito às diferenças. É necessário abandonar as maneiras de olhar já incorporadas em nós como pensamentos habituais, suspender os pensamentos condicionados culturalmente e exercitar o olhar e a escuta sobre a experiência. Como enfatiza Maturana, falar em educação, em seres humanos, implica falar em valores que, em vez de serem ensinados, devem, na realidade, ser vividos no cotidiano de cada um.

1.5

TEORIAS DOS SISTEMAS ECOLÓGICOS – URIE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner nasceu em abril de 1917, em Moscou, num momento de profundas transformações sociais e políticas pelo início da ascensão comunista. Migrou para os Estados Unidos, onde passou a viver em meio a um variado quadro cultural e étnicos (KREBS, 1995). Morou com os pais em uma comunidade para pessoas em tratamento para retardo mental. Formou-se em Música e Psicologia na Universidade de Cornell. Neste período, conviveu com Kurt Lewin, Tec Newcomb e David Levy, que foram importantes interlocutores para a Abordagem Ecológica, desenvolvida a partir da década de setenta (ALVES, 1997).

Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, que referendava e estabelecia uma forte crítica ao campo científico e seu modo de construir e conduzir pesquisas em ambientes naturais. Para ele, as pesquisas com humanos eram fora do seu contexto natural e não refletiam as reais condições e elementos que estão envolvidos nas relações humanas. Essas investigações focalizam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam (MARINS; SZYMANSKY, 2004). Esse conjunto de estruturas, que, no dizer do autor, parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Tece uma crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é concebido como uma estrutura estática, ficando circunscrito apenas o local onde o indivíduo está inserido. Ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face são formadores de padrões de interação, e ao persistirem ao longo do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (MARTINS; SZYMANSKY, 2004).

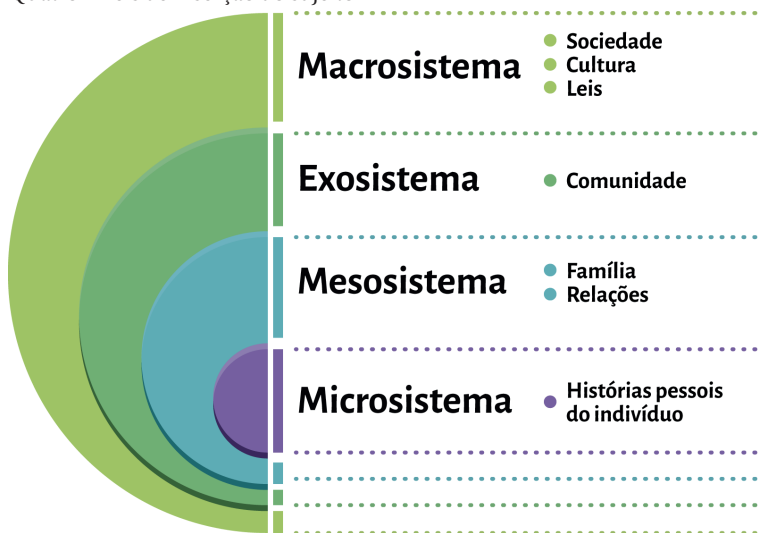
Bronfenbrenner apresenta uma proposta ecológica de desenvolvimento, na qual existem aspectos fundamentais, diferentes dos da psicologia clínica (didática) e científica (laboratorial e psicodiagnóstica) realizada até então. A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento. Esta forma de pensar o sujeito se centra nos estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas - díades, tríades, grupos. A teoria valoriza os processos psicológicos e sua relação com as multiterminações ambientais, sem negligenciar a importância dos fatores biológicos

no decorrer do desenvolvimento. Bronfenbrenner e Morris, no final da década de 90, expuseram que tem havido um grande desenvolvimento científico nesta área e estudos realizados com crianças e adultos em situação de vida real têm, agora, lugar comum na literatura de pesquisa em desenvolvimento humano, tanto nos Estados Unidos como na Europa (ALVES; SZYMANSKY, 2004).

Em trabalhos posteriores, o autor tem se inclinado na reformulação de sua abordagem e trouxe, como modificação para o novo modelo de pesquisa, a consideração da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor. Esse novo modelo introduz uma maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos. Em 1992, esse modelo fica um pouco mais detalhado, contemplando os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, e ganha a denominação “Teoria dos Sistemas Ecológicos”. Mais tarde, a teoria evolui e o entendimento do desenvolvimento humano passa a contemplar um esquema mais amplo, que propõe quatro aspectos interrelacionados nomeados de: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo modelo (ppct). Nessa perspectiva mais avançada, o saldo dessa evolução teórica focaliza mais o indivíduo e suas disposições, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e o contexto. Esses ajustes, ganharam novas denominações: “Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano” e, atualmente, “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (COLLODEL BENNETTI et al., 2013).

Em sua obra "Ecologia do Desenvolvimento Humano" (1979), Bronfenbrenner enfatizou a relação indissociável entre os atributos do sujeito em desenvolvimento e os parâmetros do contexto onde ele está inserido. Para isso, Bronfenbrenner definiu os quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (MEURER, 2005).

Quadro 4 – Quatro níveis de inserção do sujeito



Fonte: NTE/UFSM.

O contexto sistêmico é uma das ênfases desta perspectiva. O aspecto sistêmico se revela na integração de várias perspectivas do contexto humano, vendo esse como parte de um contexto e excluindo uma visão fragmentada sobre o seu comportamento final. Essa percepção desmembrada da totalidade dificulta uma educação integral, uma visão global do humano (SANTOS, 2009)

A concepção do ambiente ecológico pode ser descrita como uma estrutura na qual um ambiente está encaixado em outro, de forma sobreposta, porém interligadas. Segundo Santos (2009):

No nível mais interno, ou seja, na primeira camada, encontra-se o ambiente imediato contendo o indivíduo em pleno desenvolvimento em seu lar, na escola, no clube, o qual denominou de microssistema. A segunda camada já reflete a relação, a interação do sujeito com estes meios imediatos, ou seja, o conjunto dos microssistemas, nos quais a pessoa participa, denominou de mesossistema e por fim, a terceira camada, onde estão os eventos, nos quais o sujeito nem está presente e nem participa, mas recebe influência, como por exemplo, as condições de trabalho dos pais, e que chamou de exossistema. O macrosistema é o sistema maior, que engloba os valores, ideologias, estilo de vida e organização dos sistemas sociais e legislativos de uma determinada cultura. Enfim, a abordagem ecológica consiste em um modelo de interconexões ambientais que causam impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico do ser humano (SANTOS, 2009, p. 113-114).

O autor compreende que, quando há mudança de comportamento de um membro de um grupo, todos são afetados. Como em uma torre de cartas, quando uma delas é mexida, todas as outras são afetadas ou acabam por desabar. O reconhecimento dessa relação proporciona uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários – mães, pais, avós, professores e assim por diante. Esta compreensão nos aponta uma estratégia, na qual não precisamos atingir a cada um dos participantes dos sistemas, mas se apenas um dos membros do grupo sofrer uma mudança essa nova condição irá atingir todo o grupo e, de certa forma, atingirá a todos (direta ou indiretamente).

Bronfenbrenner, a partir de 1999, desenvolveu uma perspectiva teórico-metodológica chamada de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo mediante a relação entre este e o ambiente. No âmbito educacional e escolar, temos a escola como um dos contextos primordiais. As características dessas instituições, das pessoas nelas inseridas e as relações estabelecidas são aspectos de grande relevância para o estudo e pesquisa do desenvolvimento e, conseqüentemente, para a aprendizagem da pessoa.

O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo), proposto pelo autor, é o design de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fator determinante do desenvolvimento do

indivíduo. Aponta nesse modelo as características da pessoa que aparecem duas vezes: na primeira como um dos quatro elementos, e, depois, como resultado do desenvolvimento podendo ser observadas num momento posterior no tempo, sendo resultado da interação cumulativa dos quatro componentes do modelo. No modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento. A relação entre contexto, características da pessoa e processos proximais nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento (BHERING; SARKIS, 2009).

Ao propor uma teoria que explicasse as interações entre sistemas que interagem com o ambiente, modificando-se, e as construções pessoais em permanente desenvolvimento, aponta que sob essa perspectiva ecológica, as propriedades abordam tanto o aspecto da cognição quanto os aspectos socioeconômicos e motivacionais. Usou o termo competência para classificar as propriedades da pessoa em três níveis. No primeiro nível, a competência é avaliada em função do status com o ambiente em que está inserida. No segundo nível, por duas características: a competência cognitiva geral e a capacidade de funcionar em níveis específicos de tarefas e atividades em um determinado ambiente. O terceiro nível é caracterizado por uma competência relativa a uma habilidade culturalmente definida nos contextos do desenvolvimento da pessoa (MEURER, 2005).

Para que ocorra o desenvolvimento conforme apontado pela teoria, a participação do indivíduo deve mostrar-se de forma ativa, ativando a complexidade dos sistemas em que está inserido. Ao mover seu sistema mais próximo, esse movimento apresentará repercussões nos demais, causando efeitos, que muitas vezes podem não ser visíveis para o sujeito, mas atingir a todos que estão inseridos nos sistemas envolvidos e atingidos pela ação inicial de um dos sistemas. Pontua, também, a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo, em sintonia, para que o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente e relevante.

Os quatro componentes do modelo bioecológico, construídos por Bronfenbrenner e aqui resumidos por Bhering e Sarkis (2009), nos indicam partes importantes do processo do desenvolvimento humano.

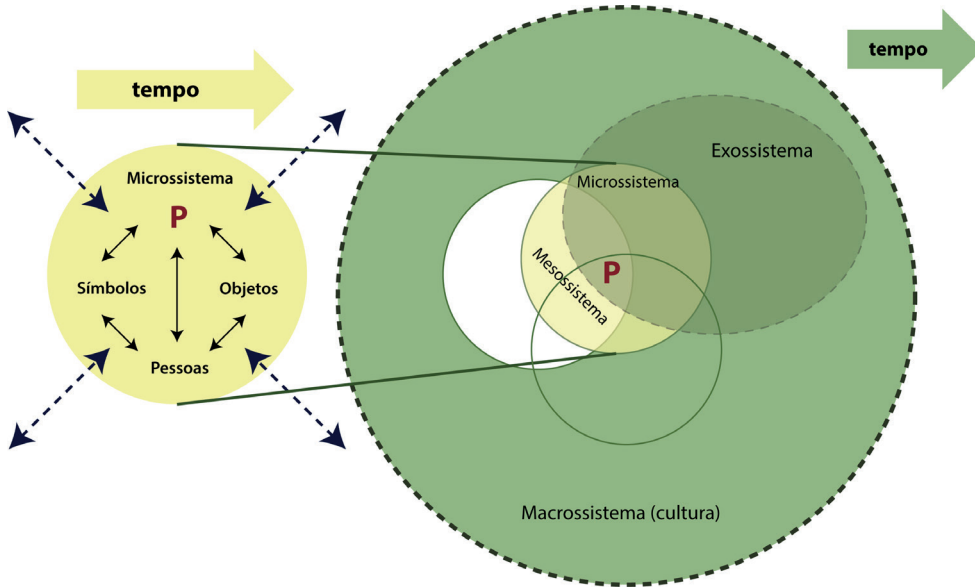
Processo: Para ocorrer o desenvolvimento de fato a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo. Essas interações contínuas são chamadas de processos proximais. Os processos proximais podem levar a dois principais resultados de desenvolvimento: a competência e a disfunção. A competência remete à aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios crescentemente avançados de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento nas variadas situações e domínios de desenvolvimento. Os processos proximais variam em função do conteúdo e das características das pessoas.

Os intervalos entre períodos de atividade cada vez mais complexa tendem a tornarem-se gradativamente mais longos, ocorrendo de modo regular para que o desenvolvimento continue a avançar. Existe também uma tendência de que, conforme a criança cresce, o número de pessoas com as quais ela interage aumente de forma regular em períodos extensos de tempo. Essas pessoas são chamadas de “outros significativos” e não há limite para quantas podem ocupar esse papel. Os processos proximais se constituem no elemento mais importante no modelo PPCT. Os processos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que exercem varia substancialmente como uma função das características da Pessoa, dos Contextos imediatos ou remotos e dos períodos de Tempo nos quais ocorrem.

Pessoa: Existem três características da pessoa que têm o poder de afetar os processos proximais no curso da vida. São elas as disposições, os recursos e as demandas. As disposições ativas de comportamento são as características da pessoa que mais provavelmente influenciam seu futuro desenvolvimento. Podem afetar os processos proximais, sendo então chamadas de características instigadoras de desenvolvimento. O modo de funcionar da pessoa estimula reações diferenciadas nos ambientes e nas pessoas. São características de estímulo pessoal, importantes para o desenvolvimento por mobilizarem processos de interação interpessoais recíprocos ao longo do tempo, influenciando o curso do desenvolvimento. Os recursos do sujeito também são características que influenciam o desenvolvimento, mas não se relacionam com a disposição seletiva para a ação. Constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais. As características de demanda se referem às características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico.

Contexto: O contexto se caracteriza por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento. O poder das forças do desenvolvimento que operam em um dos níveis do sistema depende da natureza das estruturas ambientais que existem no mesmo e nos sistemas nos outros níveis. A teoria dos sistemas ecológicos se baseia no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes ambientes. A figura abaixo representa o modelo PPCT de Bronfenbrenner e, graficamente, mostra a pessoa ativa (P) se engajando por meio de processos proximais (P) com as pessoas, símbolos e objetos dentro do microsistema, que está em interação constante com os outros contextos (C), envolvendo continuidade e mudança ao longo do tempo (T). A figura 8 mostra as relações entre todos os níveis de inserção e desenvolvimento do sujeito ao longo do tempo.

Figura 8 – O modelo PPCT



Fonte: NTE/UFSM.

O contexto, assim como a pessoa, tem características instigadoras de desenvolvimento. Essas, características individuais, podem facilitar ou impedir o desenvolvimento. Como características instigadoras de desenvolvimento do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais, a estabilidade desses recursos, além do fato deles se apresentarem de modo organizado ou desorganizado. Estes aspectos do ambiente podem ser observados em todos os níveis.

Tempo: O desenvolvimento de um indivíduo está atrelado à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos humanos através do curso de vida e das gerações. Apontam que as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto as características de uma mesma pessoa no tempo. Há, segundo o autor, dois tipos de transições: normativas (eventos do curso normal da vida, como entrada na escola, puberdade, etc.) e não-normativas (eventos não esperados, como mortes, divórcios, mudanças de residência, etc). Essas transições são importantes, pois podem servir como uma força que impulsiona a mudança desenvolvimental e, principalmente, porque afetam o desenvolvimento diretamente ao afetar os processos familiares.

As pessoas são suscetíveis de forma diferenciada às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Essas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas. A possibilidade é de se descobrir quais pessoas são ou não são afetadas por uma experiência particular e também como os efeitos desenvolvimentais em particular são prováveis de diferir para sujeitos que exibem características biopsicológicas contrastantes, mas que têm sido expostos ao longo do tempo a ambientes e processos proximais similares.

1.6

TEORIA DA EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA – REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein (1921 - 2014), professor e psicólogo judeu, nascido na Romênia, estudou com Piaget, Inhelder e Usher em Genebra e se dizia um seguidor das ideias de Vygotsky, onde baseou boa parte da sua teoria. Em sua obra, afirma que a inteligência é plástica e modificável. Segundo ele, a inteligência pode ser desenvolvida em um ambiente de aprendizagem mediada. Sua contribuição teórica é chamada de Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada.

A adaptação humana ao meio onde está inserido é a primeira condição para o seu desenvolvimento cognitivo. Para a sua sobrevivência, o homem altera o meio onde está inserido, como forma de atender as suas necessidades e, ao mesmo tempo, altera a si mesmo para poder manter-se neste meio. Essa mudança de comportamento é o que chamamos de “aprendizagem” (GONÇALVES; VAGULA, 2012). Esse processo ocorre por toda a vida, de diferentes formas, mas é na infância que ele apresenta uma modificabilidade maior, através da absorção e interação com o mundo onde está inserido. Uma aprendizagem para ser significativa não se dá por mero acúmulo de conhecimentos, visto que para isso há meios contínuos, como livros, cadernos e drives de computadores. O computador mesmo, por mais avançado que seja seu processador, somente elabora dados inseridos com programas previamente instalados por humanos, sem ter condições de fazê-lo espontaneamente por si só. Apenas o ser humano aprende para resolver problemas conforme suas necessidades. O paradigma da modificabilidade de Feuerstein corresponde ao que seria seu conceito de Inteligência, ou seja, a capacidade do indivíduo para usar a experiência prévia em sua adaptação a situações novas (CENCI; COSTAS, 2012).

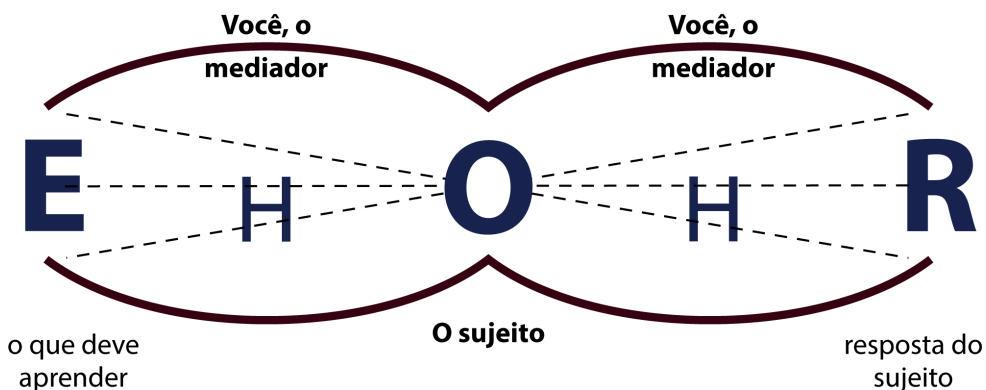
A ênfase nos processos interpsicológicos como elementos qualitativamente diferenciais para o desenvolvimento infantil fundamentou a elaboração teórica do conceito de "aprendizagem mediada". Assim, para Feuerstein o fator diferencial na qualidade do desenvolvimento cognitivo-intelectual da criança depende das experiências de interação da mesma com o seu meio (aqui fundamentalmente o meio "social", isto é, o círculo de relações interpessoais).

Segundo Beyer (1996), a ênfase sócio-cultural de Feuerstein no que tange aos processos de desenvolvimento e aprendizagem encontra paralelo na teoria de Vygotsky, no que se refere às interações sócio-culturais da criança. Feuerstein, assim como Vygotsky, reconhece o desenvolvimento ontogenético das estruturas do conhecimento e da linguagem. Este desenvolvimento correlaciona-se significativamente com a dinâmica interativa da criança. O nível qualitativo das interações sócio-culturais influencia diretamente a forma que a construção psicológica (cognitiva e afetiva) individual terá. O reflexo das relações intrapsíquicas é fruto das relações interpíquicas da criança. Para isso, o processo de "mediação" ganha

uma importância ímpar nas construções do desenvolvimento. O conceito de "mediação" enfatiza a importância dos processos mediadores no grupo sócio-cultural para que a criança possa desenvolver - através de mecanismos funcionais - as estruturas cognitivas e linguísticas. Uma equilibrada progressivamente mediada é estabelecida no desenvolvimento infantil pelo outro no campo do social, resultando na internalização e construção gradual da autonomia intelectual, cultural e linguística por parte da criança.

A experiência de aprendizagem mediada (EAM) refere-se à mediação intencional de alguém selecionando e organizando os estímulos, proporcionando, assim, uma aprendizagem estruturada (FEUERSTEIN apud BEYER, 1996). A mediação está para além da interação social. Compreende-se a mediação, segundo a concepção de Feuerstein, como a situação na qual o mediador interfere na ação com o propósito de direcionar a aprendizagem. Nessa perspectiva, a mediação será aquilo que vai promover a aprendizagem apesar de nem sempre a interação supor situações de aprendizagem. Ele estabelece dois modos de interação com o mundo: *a exposição direta aos estímulos e a experiência de aprendizagem mediada* na qual o mediador seleciona os estímulos proporcionando aprendizagem organizada e estruturada. Para o autor, o último modo é responsável pelo desenvolvimento cognitivo e pelas funções humanas mais elevadas, sendo a exposição direta insuficiente para a expansão dos sistemas perceptuais a um nível mais abstrato. Esses pressupostos indicam que o desenvolvimento e aprendizagem dependem da qualidade das interações sociais, ou seja, dependem das EAM – Experiências de Aprendizagem Mediada (interações ideais). A figura 9 representa as ações de mediação nos processos de aprendizagem.

Figura 9 – Experiência da aprendizagem mediada



Fonte: NTE/UFSM.

A interação limitada dentro do processo de aprendizagem pode ocasionar uma formação de processos deficientes na cognição. Quanto menor for a interação com os aspectos linguísticos, culturais e interativos da criança com o meio, maiores as chances deste processo apresentar-se deficitário na criança.

As funções cognitivas deficientes, as dificuldades cognitivas, segundo Feuerstein (2014), seriam influenciadas pela questão da mediação. Divididas em duas

partes, "proximais" e "distais" esses elementos teriam influência sobre a mediação. Os fatores proximais são determinantes, sendo referentes à qualidade da interação, às experiências de aprendizagem mediada. Os fatores distais compreendem as condições orgânicas, hereditariedade, situação emocional, nível socioeconômico, etc. Estes últimos têm influência, mas podem ser superados em presença de EAM (CENCI; COSTAS, 2012).

A Modificabilidade Cognitiva Estrutural é uma propensão do sujeito a assimilar e acomodar os objetos do conhecimento de modo que cause impacto em toda a rede estrutural cognitiva relacionada com aquela realidade. O sujeito nesta situação aprende sempre mais além do que o aprendizado momentâneo. Do objeto, ele retira informações e relações internas, relaciona com informações e relações implícitas em seus esquemas prévios, revisa e remodela toda a realidade construída anteriormente (reaprende o aprendido) e modifica sua maneira de organizar todos os objetos futuros que estejam ligados àquele presente no momento da aprendizagem. Tendo realizado isso, diremos que ocorreu uma Modificação da Estrutura Cognitiva, sendo que Modificabilidade é uma tendência autônoma do sujeito a realizar tal modificação diante da necessidade de conhecer o novo.

O processo de pensamento é de suma importância para a detecção e assimilação dentre as várias assimilações possíveis frente ao objeto/situação que se apresenta. Para Feuerstein, o processo de pensamento ocorre em três momentos: a consideração inicial dos dados, o processo de análise e a elaboração da resposta. Segundo Beyer (1996), algumas funções cognitivas deficitárias podem apresentar-se deste modo, conforme a fase em que se encontra (Quadro 5):

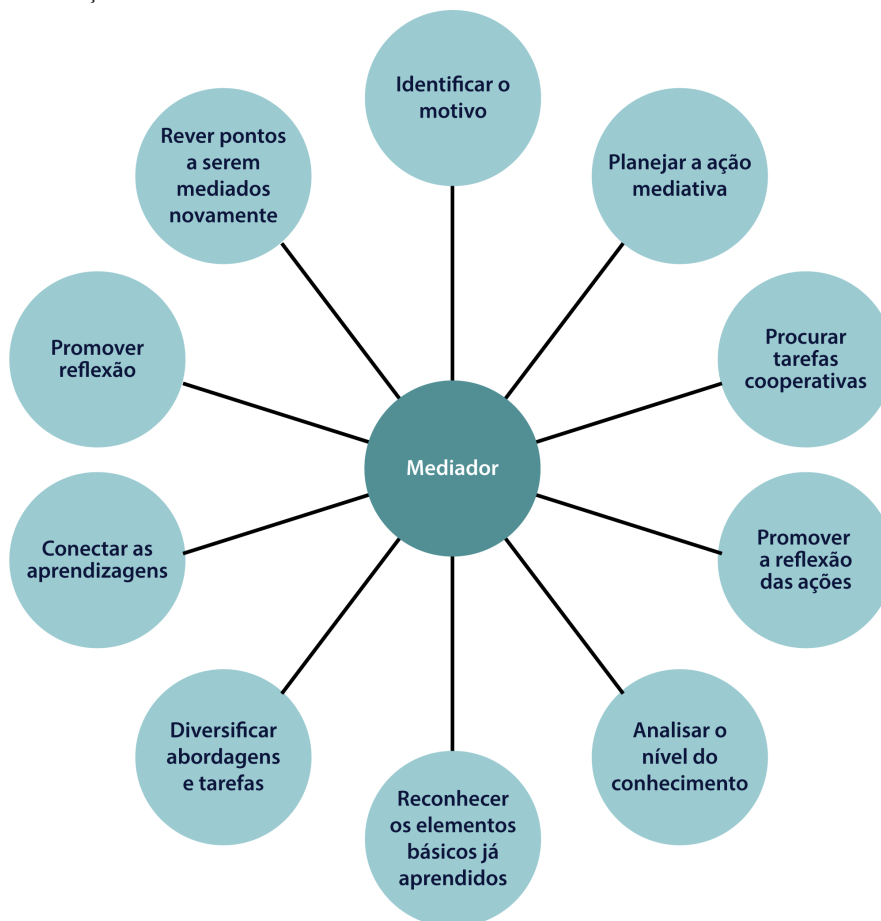
Quadro 5 – O processo de pensamento e as funções cognitivas deficitárias

FASE DA ASSIMILAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração desordenada e impulsiva de um determinado problema; • Pouca necessidade de exatidão na consideração dos dados do problema; • Dificuldades para a consideração simultânea de duas ou mais fontes de informação;
FASE DA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para distinguir entre informações relevantes e irrelevantes; • Compreensão episódica ou desconexa das dimensões espaço-temporais; • Precariedade do trabalho lógico (sem ou poucas relações "se...então"); • Reflexão deficitária dos próprios processos de pensamento (pouca habilidade metacognitiva);
FASE DA RESPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> • Forma egocêntrica de se comunicar; • Conduta tipo "ensaio-erro"; • Impulsividade.

Fonte: Beyer (1996, p. 82).

Os objetivos pedagógicos são primordiais para uma aprendizagem significativa, a qual ele denominou de “Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”. Nesta concepção, o professor deve enxergar para além da transmissão de conhecimento e direcionar-se para os processos acionados pelos alunos para tratarem de seus conteúdos, tidos como meio para atingir o objetivo e não como o fim do processo cognitivo. Essa perspectiva fortalece o papel do professor, pois por mais informações e conteúdos produzidos ou facilidades no acesso ao conteúdo, sem professores mediadores, os processos correm o risco de não se estabelecerem de forma permanente ou serem efêmeros (GONÇALVES, VAGULA, 2012.)Na condição de educadores-mediadores nos cabe o papel de possibilitar mudanças no aprender, no modo apresentado por pessoas com alguma rigidez cognitiva. Ao gerar modificabilidade, isso significa flexibilizar estruturas, ativar ações mentais internas que, mais do que gerar mera assimilação e acomodação dos objetos, provocar uma intensa mudança no modo de organizar outras realidades, tanto as já aprendidas como as que estão por vir, caso apareça um novo objeto, uma nova situação exigente de adaptação e superação. Entre uma infinita gama de ações possíveis para a mediação estão as ações abaixo, como uma forma ilustrativa de estabelecer as atitudes do mediador (Figura 10), frente ao sujeito.

Figura 10 – Ações do mediador



Fonte: Adaptado de Turra (2007).

O processo contínuo de aprender a aprender denuncia o caráter permanente e mutável da inteligência humana e permite nos adaptarmos às diferentes situações que se apresentam no dia a dia. A aprendizagem organizada, como as que são realizadas no espaço escolar, possibilita ao sujeito modificar-se cognitivamente, promovendo seu desenvolvimento. Os conceitos científicos ensinados na escola, com sua formalização e estruturação, devem interferir na estruturação cognitiva na condição de experiências de aprendizagem mediada. Neste caso, a instrução do professor pode equivaler à aprendizagem mediada proposta por Feuerstein (CENCI; COSTAS, 2012). O saber do professor está situado no modo como poderá intervir, aproximando o aluno do seu objeto de estudo. Reconhecer as formas que possibilitam a integração entre esses elementos e qual o modo mais efetivo para a realização desta aproximação é o papel do professor. Caso não haja uma efetiva apropriação do aluno em relação ao conhecimento, novas formas de mediação devem buscar estabelecer o canal para que isso se efetive. A reconstrução permanente dos níveis e modos de interagir está reservada ao papel do professor-mediador.

2

ASPECTOS SUBJETIVOS
QUE INTERFEREM NA
APRENDIZAGEM

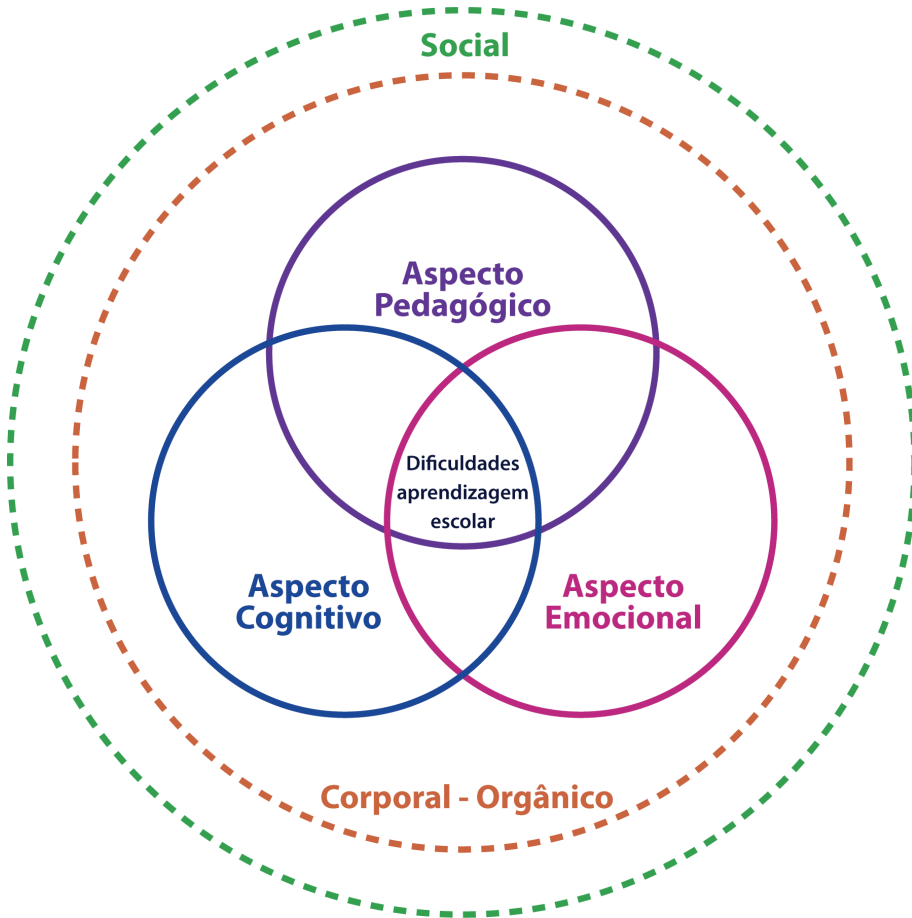
INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo amplo que ultrapassa os limites individuais do sujeito. A concepção da aprendizagem deve incluir as condições e características individuais, mas só pode ser compreendida na sua totalidade se for observada dentro dos contextos institucionais em que o sujeito está inserido. Estes contextos incluem desde o aspecto familiar e suas regras estabelecidas até a macro visão estabelecida através das relações sociais e culturais que atuam sobre o aprendente.

As condições e relações estabelecidas pelas políticas educativas, que por sua vez são frutos de uma política econômica e social de um determinado grupo, norteiam as diretrizes de atuação e ampliam ou diminuem as ações pedagógicas que contemplam os sujeitos. Quando comparamos políticas educacionais de países com estruturas econômicas diferentes, precisamos observar a macro estrutura que sustenta a micro ação representada na atuação pedagógica do professor em sala de aula. No nosso atual momento, por exemplo, países no norte da Europa, como a Finlândia e a Islândia, representam ideais educativos e pedagógicos, quando comparados com o Brasil. Imagens de salas de boas qualidades, crianças amplamente assistidas, ações pedagógicas pautadas em projetos de interesses individuais, refletem ações políticas de valorização intensa da educação. Anos de investimento através de gerações de cidadão para o bom uso do espaço e do material público, que hoje desembocam em propostas que parecem ideais. Mesmo quando apontam soluções ou inovações na área educativa, as propostas devem estar diretamente ligadas ao aspecto cultural e social as quais pretendem atingir. Importar uma metodologia ou um projeto pedagógico na íntegra, sem levar em considerações as adequações e as características individuais, está fadado ao fracasso. Mesmo de um país tão grande como o Brasil, aspectos regionais devem ser levados em consideração, como o clima, as organizações sociais, a ideologia vigente e as disponibilidades e investimentos dos governos em determinado período. Visto isso, aprender não é um ato individual, aprender é fruto de uma dinâmica que se estabelece para além do sujeito, mas que, muitas vezes, só é perceptível através deste.

A figura 11 abaixo, apresentada por Weiss (2004), representa a integração de todos os elementos que estão envolvidos para que uma aprendizagem ocorra, ou não. Do mesmo modo que o entrelaçamento destas instâncias de forma sinérgica permite uma confluência que desemboca na aquisição e continuidade do processo de aprendizagem, o seu oposto gera o que conhecemos como dificuldades ou problema de aprendizagem. Uma dificuldade na aprendizagem nunca pode ser resumida a uma dificuldade pessoal, ou responsabilidade única do professor ou metodologia. Todas os níveis de condições devem ser analisados para que se possa estabelecer na dimensão dos problemas os elementos que devem ser revistos.

Figura 11 – Aspectos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem



Fonte: Weiss (2004).

A figura aponta, no espaço central, a dificuldade de aprendizagem, que é resultado de dificuldades no aspecto cognitivo, mas também no aspecto afetivo, estabelecido pelas representações afetivas do processo na vida do indivíduo. O aspecto pedagógico, que também entrelaça esse núcleo reflete as condições e ferramentas utilizadas para que o processo se estabeleça, unindo cognição e afeto. Abarcando isso, numa primeira instância, encontra-se o organismo e o corpo. O que chamamos organismo, representa o aspecto real do corpo com suas singularidades presentes em cada indivíduo, enquanto que o segundo, chamado corpo, representa os elementos subjetivos que envolvem o organismo, permitindo ou não o seu desenvolvimento. Por fim, o aspecto social engloba todos, mostrando as relações possíveis do sujeito na sociedade e cultura onde está inserido. O social representa as relações familiares, com pares próximos, os professores, as diretrizes educativas, o investimento político na educação, as ideologias que sustentam essas ações. Um sujeito é uma figura holográfica, contendo em si, na sua pequena parte que compõe o todo, a representação do todo em si. Nesta perspectiva, toda dificuldade de aprendizagem é um sintoma de outros elementos que desembocam em um ponto visível do processo: o aluno.

O aluno pode apropriar-se do conhecimento por meio das situações de apren-

dizagem presentes no contexto escolar, em que a pluralidade não pode ser considerada limitação, mas constituir-se nas mais variadas possibilidades. Ao assumir o ensino numa concepção em que todos os elementos internos e externos são produtores do resultado (aprendizagem) pode ser necessário uma alteração na forma como se concebe a dificuldade de aprendizagem e principalmente, as práticas pedagógicas que estão inseridas neste contexto. Diante disso, professor e estudante podem reconhecer que todas as pessoas têm sua própria forma de aprender, sendo que isso se constitui numa característica humana. E, principalmente, admitir que a criança tida como "incapaz para a aprendizagem" pode possuir inteligências e formas diversas de aprendizagem, que se forem devidamente reconhecidas e estimuladas, contribuirão para o seu desenvolvimento global. O sistema educacional responsabiliza o indivíduo em si que não aprende ou que apresenta uma necessidade de outras formas de aprendizagem, como único responsável pela sua incapacidade. Essas ações desvinculam completamente a aprendizagem como possibilidade de desenvolvimento cognitivo do aluno dentro de um sistema que foi construído antes da sua chegada. Sendo que o interesse do sistema consiste nos percentuais de reprovação ou aprovação, por conseguinte, as ações pedagógicas escolares estão inseridas numa pedagogia de exame que sobrepõe todo o processo ensino aprendizagem. Embora, muitas vezes, os professores defendam teoricamente a inclusão dos alunos com dificuldades em relação à aprendizagem, na prática ainda preconizam que as crianças devem se submeter ao ensino homogêneo, com habilidades e competências comparáveis, aprendendo em um contexto em que o professor sempre ensina e reproduz aquilo que ele mesmo sofre como cobrança dentro do sistema como um todo (SILVA; NISTA-PICCOLOTO, 2010).

2.1

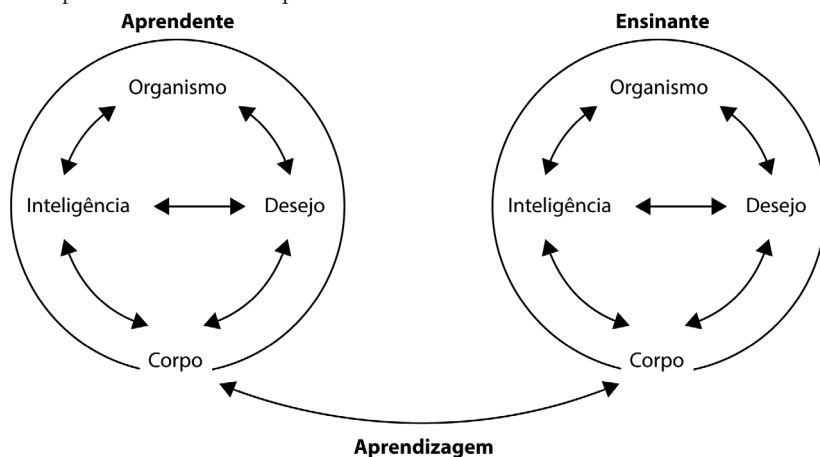
O CORPO NO APRENDER

O campo da Educação Especial é marcado pela diferença, tanto no que se refere aos modos de aprender, quanto ao perfil dos alunos. A atuação da Educação Especial é fruto de um reconhecimento de especificidades e singularidades em que atende em seus diferentes níveis.

Alicia Fernandez, educadora argentina, trabalhou muitos anos na área da psicopedagogia e seus relatos e pesquisas mostram um olhar apurado, que se desloca da superfície do problema para as camadas mais internas e profundas que nem sempre estão visíveis em um primeiro olhar. Compreender as nuances que formam a imagem visível de uma situação permite uma abrangência maior na compreensão e na abordagem de situações que se apresentam sob o campo da Educação Especial ou da Psicopedagogia. A similaridade entre esses dois campos do conhecimento está no fato de que ambos trabalham com as situações de não aprendizagem, em circunstâncias onde o aprender não se estabelece do modo previsto inicialmente. A diferença desses campos está no fato de que a Educação Especial tem como objeto de estudo e intervenção as deficiências, os transtornos do espectro autista ou as altas habilidades/superdotação, enquanto a Psicopedagogia se ocupa das dificuldades de aprendizagem, sendo elas transtornos ou uma alteração no processo do aprender.

Entre os elementos apontados por Alicia Fernández para compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades que se apresentam no seu desenrolar, o corpo ocupa um espaço significativo, porém, isso só se estabelece a partir da relação com outros elementos com os quais interage, influenciando e sendo influenciado. São eles: organismo - corpo - desejo e inteligência. Na figura 12, abaixo, veremos como se relacionam entre si.

Figura 12 – O processo dialético do aprende



Fonte: Fernandez (1991).

Para a autora, aprender é um processo dialético que pode se estabelecer em qualquer situação. Desta forma, ao utilizar os termos ensinante e aprendente, ressignifica a aprendizagem como um elemento que ocorre exclusivamente do âmbito da sala de aula ou na cristalização de papéis como professor e aluno.

As dimensões apontadas por ela, mostram que há diversos níveis ou camadas sobre uma mesma criança ou uma mesma professora, constituindo olhares subjetivos que se entrelaçam no que chamamos de processo de aprendizagem. Mais do que uma técnica ou um estágio de desenvolvimento, a aprendizagem é fruto do entrelaçamento de ações impalpáveis, mas que marcam e norteiam a força motriz do processo. Vejamos como se compõe cada um dos elementos dessa transmissão:

ORGANISMO: A biologia nos outorga um organismo, a partir de outro organismo (a mãe). Neste organismo estão nossos registros genéticos e biológico que nos iniciaram na vida. É a parte do Real, onde ficam inscritas todas as potencialidades biológicas e as nossas potenciais estruturas. esse organismo pode inicialmente apresentar-se sem nenhuma dificuldade ou, em alguns casos, pode ser atingido por elementos reais que o modifiquem como uma alteração genética, uma lesão ou uma manifestação de adoecimento. É ele que responde e é sustentáculo das construções subjetivas que irão se sobrepôr, ele permite o exercício dos órgãos do sentido, a expressão da ação e do comportamento, porém, não é dotado de condições próprias de vontade ou querer. Essa parte subjetiva que recobre o organismo, chamamos de corpo.

CORPO: Para que o corpo possa constituir-se ele deverá perpassar o organismo. Esse nível sutil de formação subjetiva é como uma película imaginária que contém todos os sonhos recebidos e os desejos almejados pelo sujeito. É a parte que absorvemos da cultura e nos torna humanos e não mais apenas filhotes de homens. O corpo afeta diretamente o organismo, gerando nele a possibilidade de desenvolver-se ou de bloquear de diversas formas o seu desenvolvimento. É pelo corpo que nos apropriamos do organismo, é pelo corpo que nos tornamos seres aprendentes e nos diferenciamos dos demais. O corpo é o depositário do desejo dos nossos pais e também, o receptáculo dos nossos desejos e motivações singulares. Ao pensarmos as questões de aprendizagem dentro da educação especial, devemos perceber não apenas o organismo deficitário que se apresenta, mas quais as camadas sobre o corpo que recebeu ao longo da história. O olhar materno que superprotege ou o abandono podem tornar o organismo um elemento com maior ou menor condição de desenvolvimento. Ao repousar sobre ele as suas expectativas ou sentimentos de frustração pode exercer um maior ou menor empenho no seu crescimento e nas suas habilidades. Um sentimento de abandono, de infelicidade ou preocupação podem tirar a atenção do mundo externo, o que em um primeiro momento pode ser identificado como um déficit de atenção (no organismo), pode ser na verdade uma manifestação do corpo pedindo auxílio. Corpo e organismo andam juntos e estão estreitamente relacionados, mas são níveis diferentes de constituição do sujeito. Uma dificuldade no processo de aprendizagem deve ser analisada nos dois níveis, assim como o que acreditamos ser as impossibilidades lesionais ou genéticas. O que faz com que dois indi-

víduos com a mesma deficiência apresentem desenvolvimentos diferentes são as diferenças depositadas no corpo subjetivo que o recobre e o impele ao progresso permanente. Nele estão os registros inconscientes que irão nortear o Desejo e o desenvolvimento da Inteligência do sujeito como um todo. Escutar os registros ocultos no corpo é uma forma de desvendar as tramas invisíveis que sustentam um problema que reflete no aprender.

INTELIGÊNCIA: A dimensão da inteligência é a dimensão da lógica, das capacidades ditas cognitivas, mas não necessariamente, escolares. O potencial do desenvolvimento lógico das habilidades cognitivas são apontadas por diversos autores já estudados. Partindo da configuração genética, perpassando as etapas do desenvolvimento previstas o aspecto lógico está presente em todos os humanos. Formado pela díade corpo-organismo, encontra no Desejo, o vértice final para a sua concretização. Do mesmo modo que corpo e organismos estão entrelaçados, inteligência e desejo também estão. Para que a inteligência se desenvolva, é necessário que ela encontre respaldo e intencionalidade para a sua ampliação. Passar de uma etapa a outra ou evoluir no desenvolvimento cognitivo representa um esforço que só será possível se o sujeito encontrar no seu desejo o motivo para mudar.

DESEJO: O Desejo é diferente da vontade. A vontade está ligada à consciência e pode mostrar-se passageira. O Desejo é o norteador da estruturação do sujeito, onde ficam os registros simbólicos e afetivos assimilados por cada um de nós. É o Desejo o elemento que carrega em si o desejo de aprender e o de ensinar. Derivado do olhar de quem nos recebeu e cuidou ao nascer, essa camada irá ser acrescida de infinitos registros simbólicos através das nossas vivências por toda a existência. Uma criança com deficiência que recebe um olhar materno que a coloca em posição de desvalia ou incapacidade, pode registrar simbolicamente sua auto-imagem como impedido ou incapaz. Nem sempre esse olhar perpassa de modo explícito, como uma acusação ou uma fala dirigida à criança, mas pode ser percebido e assimilado por comparações ("irritado como eu era"; "desatento como o pai"; "todos da nossa família sempre tivemos problemas para estudar..."), por nunca ser incentivado ("por que gastar se ele não...?"; "ela não se importa se/quando..."), ou por atitudes que tolhem e colocam o sujeito em posição de subjugo permanente ("é o filhinho da mamãe", "para mim, eles nunca cresceram"). Ao perceber esse sutil Desejo materno expresso nas palavras, a criança pode absorver e registrar o desagrado em expressar-se como um ser desejante e pleno, cumprindo e obedecendo esse desejo como se fosse uma profecia. A possibilidade de mudança se estabelece nas relações significativas posteriores, como as relações com a professora (ensinante) que permite ao aprendiz ressignificar sua posição designada inicialmente e o ordenamento do seu Desejo. Reconhecer o Desejo de cada um é também reconhecer o espaço que a aprendizagem e o ensinante tem na constituição de um sujeito. O Desejo de aprender está vinculado ao registro inicial e a tônica construída para a vida do sujeito por ele mesmo, mesmo que isso não seja visível ou seja mostrada através do seu avesso. Coadunar o Desejo com o processo de aprendizagem, permite a integração de todos os elementos:

a expressão na construção da inteligência; a expressão no Corpo simbolicamente e o alinhamento do Organismo para que todos possam completar o ciclo necessário da aprendizagem.

A concepção dialética da aprendizagem apontada por Alicia Fernández, revela que esse mesmo processo é vivenciado pelo ensinante, seja a mãe, professora, família ou qualquer outro que interaja com o sujeito. A professora de educação especial que recebe uma criança com deficiência, vai utilizar do seu desejo como mola propulsora deste encontro, do mesmo modo que subjetivamente irá perceber e constituir o corpo imaginário (e potencial) com que irá perceber o sujeito, como forma de acionar a sua inteligência. Essas interações fazem com que para cada situação de aprendizagem, sentimentos, afetos e desafios cognitivos sejam apresentados de forma diferente, exigindo modificações de todos os lados. A própria tendência dos Educadores Especiais em mostrarem-se mais afinados ou identificados com determinados tipos de atendimento ou deficiências nos mostra o registro histórico do seu próprio campo simbólico, com impedimentos e motivações para a interação com o aprendente. O mesmo processo ocorre simultaneamente, no aprendente e no ensinante, a cada vez que esse encontro se estabelece.

Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se construa um espaço de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende. “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52). Um professor não é um ensinante, na vida do aluno, a não ser que seja instalado por ele nesse lugar. Quem autoriza o outro a ensinar-lhe é o aprendente, mas é o ensinante que, por meio do seu amor e interesse, do seu corpo e do seu prazer pelo conhecimento, desperta no aprendente o desejo de aprender (ANBED, 2014).

Sob essa perspectiva compreende-se melhor a indissociabilidade entre as dimensões conscientes e inconscientes do pensamento, como também desenvolve-se uma concepção mais complexa do sujeito da aprendizagem. Este último não se limita ao aluno, mas ao sujeito aprendente, aquele que, a partir do vínculo com o outro humano, torna-se capaz de se reconhecer ativo em sua história e de se responsabilizar pela autoria de seu pensamento. O sentido permite novos olhares sobre quem ensina e quem aprende. O elemento "corpo", um dos quatro níveis que compõem a aprendizagem, ainda se relaciona mais fortemente ao corpo constituído e simbolizado no vínculo com o outro, um corpo que dará origem a um ego inicial, corporal, sede das ressonâncias afetivas e primeira fonte de contato com a realidade.

Nas ações pedagógicas e na construção das modalidades de aprendizagem, está presente uma dimensão sensível do humano, pré-lógica e pré-simbólica. Construída a partir destes níveis, está a capacidade criativa que condensa a história da cultura e o devir da inventividade inerente a toda aprendizagem (SORDI, 2009).

Ao escutar as vontades e o Desejo vinculados às crianças e ao aprender, podemos favorecer as experiências prazerosas decorrentes do ato de aprender, e permitir que se tornem sujeitos autores do conhecimento. A pergunta e a dúvida constante é sobre o elemento que sustenta o desejo de conhecer. Ao mergulharem na dúvida, aprendente e ensinante, podem se permitir realizar uma permanente metacognição, ou seja, um pensar sobre seu próprio pensamento para a

construção do saber. O processo de construção do conhecimento, na relação entre ensinante e aprendente, possibilita a alteridade, o constituir-se com o outro. Permite ao sujeito perceber como ele enxerga o outro e como o outro o enxerga, possibilitando através de suas vivências psíquicas, a constituição de sua singularidade ao se diferenciar do outro (AMARINS, 2017). A modalidade de aprendizagem marcará uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos, um posicionamento do sujeito diante de si mesmo como autor de seu pensamento, um novo modo de descobrir, um modo próprio de fazer e ser.

2.2

A PRODUÇÃO DA DEFICIÊNCIA

No atendimento a crianças é muito comum que psicólogos, médicos, neurologistas, psiquiatras e psicanalistas recebam pacientes porque a escola lhes endereça um encaminhamento, um pedido de tratamento. Nessas situações é possível observar que uma alta porcentagem de consultas é motivada, por problemas ou dificuldades de aprendizagem. É percebido um problema, a escola não sabe exatamente o que fazer e esses profissionais são convidados a dizer e fazer algo a respeito.

"Problemas de aprendizagem" têm sido o nome encontrado por profissionais de várias áreas para tentar falar do que não corresponde ao esperado no processo de aprendizagem. Cada campo de saber define o problema de aprendizagem de um modo particular. Quer sejam as decodificações dos manuais psiquiátricos e neurológicos quer sejam as percepções psicopedagógicas sobre o desenvolvimento, quer sejam as queixas da família. Por outro lado, também encontramos as críticas a esse tipo de diagnóstico, explicitando o caráter socialmente construído do que é chamado de problema ou transtorno de aprendizagem. A consequência desse tipo de prática é a perpetuação de preconceitos e marcas que podem inviabilizar a aprendizagem, por desistência dos envolvidos – criança, família, escola e sociedade (MAIA et al., 2008).

O que nos indicam essas discussões é que, de alguma forma, a impossibilidade de aprender, quer ao nível de dificuldades ou transtornos, quer no nível mais elevado das deficiências e do espectro autista, é possível percebermos que sobre o sujeito há uma produção subjetiva da sua condição.

Para compreendermos o que chamamos de produção da deficiência, é necessário retomar alguns elementos subjetivos que compõem a formação do sujeito na psicanálise. Para apresentar o tipo de deficiência com que a psicanálise trabalha não é necessário que haja lesão orgânica, apenas um significante com o qual o sujeito se identificou. E vice-versa, a presença de uma lesão orgânica pode não ter como consequência esse tipo de identificação. Uma criança com uma deficiência ao nascer será colhida pelo significante "deficiente" ou "especial". Este significante lhe dá um lugar na cultura e indicará desde o início da sua vida, uma série de cuidados que esta criança deve receber que poderá ou não marcá-la no seu desenvolvimento e na sua condição de sujeito.

Uma das primeiras psicanalistas a romper com esse estigma pré-estabelecido foi Maud Mannoni. Ao escrever o livro *A criança atrasada e a mãe*, apresentou uma nova percepção que lançava luz sob o obscuro universo das deficiências. Examinou e teorizou, pela primeira vez, a complexa dinâmica da relação entre um filho com sérios comprometimentos mentais e seus pais. A repercussão dessas ideias revolucionou não só o conceito de deficiência mental como todo o sistema de atendimento clínico/educacional vigente para o atendimento dos deficientes e de suas famílias na França, naquele período. O que Mannoni fez foi transpor para o campo da Educação Especial as mesmas ideias que a levaram a questionar a

Educação em geral, a Psiquiatria, os serviços de saúde mental, a sociedade como um todo, a partir da Psicanálise: ela apontava a ausência de lugar para os sujeitos, nesses dispositivos, inclusive as escolas, que foram criados justamente para recebê-los. Mannoni utiliza o conceito lacaniano de sujeito, concebido como sujeito do inconsciente, lugar a partir do qual um ser humano se posiciona no mundo de modo singular: como falante, desejanse, partícipe de uma história familiar.

A subversão representada pelas ideias de Maud Mannoni está exatamente em sua proposta de estender o conceito psicanalítico de sujeito a todas as crianças, até àquelas consideradas apenas “treináveis” (termo vigente na época), como uma aposta, para que as condições de surgimento do sujeito – sua antecipação por parte de um outro desejanse – estivessem presentes para famílias e nos locais onde a criança era recebida. Cada ser humano pertence a uma família, na qual recebe um lugar e passa a fazer parte de uma história. Tem direito a apropriar-se desses elementos simbólicos e a estruturar sua personalidade a partir das relações que vivencia. Esse é o ponto essencial a ser considerado, quer se trate de uma criança que tem um curso de desenvolvimento considerado normal, quer tenha recebido um diagnóstico de deficiência, lesão cerebral, psicose, delinquência ou qualquer outro. Assim, ao encarar os diversos problemas do desenvolvimento infantil, dando ênfase ao déficit em si, à lesão orgânica, à incapacidade constitucional, estamos tendo uma visão artificial e distorcida, que concebe o homem como puramente biológico com ênfase ao aspecto deficitário na comparação com a média. Uma noção falsa, já que desde os primeiros instantes após o nascimento o ser humano se distancia disso: recebe um nome, é cercado por palavras, sentimentos, contatos corporais, que extrapolam o mero conforto físico, para muito além da sua deficiência (BERNARDINO, 2007).

Outro avanço nesse debate ocorreu a partir dos trabalhos da neuropediatra Lydia Coriat, na Argentina. Entendendo que apenas os conhecimentos da neurologia não eram suficientes para o tratamento das crianças com deficiência mental. Dialogando inicialmente com a psicologia genética de Piaget, essa autora logo encontrou novos limites, que a levaram até a psicanálise. O encontro de diferentes áreas do conhecimento, para além de seus campos específicos apontam para um mesmo elemento: a criança (e não a doença). Essas proposições, que têm como princípio as ideias formuladas há mais de um século por Freud e que foram desenvolvidas por vários clínicos e teóricos desde então, são ainda desconhecidas dos norteadores políticos e assistenciais que permeiam a maioria dos sistemas de atendimento de crianças com deficiência. O que acompanhamos nos últimos anos é uma superespecialização e um incremento tecnológico de recursos para atender essas crianças na condição de um aparelho biológico que falha. Desde os testes aplicados às técnicas de reeducação, o indivíduo é dividido em partes e atendido por vários profissionais que se ocupam cada qual de sua especialidade, visando o distúrbio em si. A dimensão de sujeito da criança com alguma deficiência é parcial ou totalmente ignorada. Sua história, as particularidades de sua vida, seu desejo, não são levados em conta. Ela se transforma em um objeto de multi-cuidados: é de sua inteligência que se trata, de seus movimentos, de sua audição, de sua fala. Não lhe perguntam o que ela quer, com o que sonha, o que sente, qual é sua história, quais poderiam ser seus projetos de vida (BERNARDINO, 2007).

A abordagem que a Psicanálise propõe nesse campo relaciona-se com uma determinada posição de abertura e escuta, caracterizada basicamente pela disponibilidade de uma escuta mais refinada, de detecção de aspectos subjetivos, em geral, escondidos ou desconhecidos, dessas situações. Cada pessoa (seja a criança ou mesmo seus cuidadores) tem uma história única; cada sintoma tem um sentido particular para cada um; cada doença, cada deficiência vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere. É importante ressaltar que os progressos no campo das precisões diagnósticas são benéficos e necessários para o avanço da detecção, tratamento e mesmo prevenção dos problemas, ou em alguns casos da própria deficiência.

Contudo, a dimensão inconsciente não é contrária à crença em uma debilidade inscrita nos genes, de um determinismo biológico, mas é indicativa do uso que o inconsciente faz desta inscrição genética. Uma vez que sabemos que, além de ser necessário ressignificar o lugar da deficiência, seja ela qual for, devemos ressaltar que existe um lugar de "pseudo-deficiência" constituído através do olhar de um outro e não somente aquela deficiência inscrita no corpo físico.

O que ressaltamos é quanto ao uso clínico e pedagógico que se faz desse conhecimento científico, dependendo da posição em que o especialista ou educador se coloca. Um diagnóstico preciso – que deveria ser o primeiro passo para um bom projeto de intervenção – pode tomar outra direção quando o saber do especialista passa a representar uma verdade absoluta que pode até mesmo predizer um destino. O diagnóstico que deveria ser o início de um processo de busca e ação para as áreas potenciais, para o mapeamento a partir do desejo da criança e dos cuidadores, muitas vezes serve como um certificado limitador e massificante, que busca igualar a criança e sua deficiência com estereótipos previamente estabelecidos. A criança tende a ser vista pelo adulto - e a assumir esse papel como forma de sobrevivência e de demanda de amor - como impossibilitada de redesenhar o seu próprio papel no processo de aprendizagem. Sob uma marca restritiva e permanente de um diagnóstico, constrói sua vida, de forma inconsciente, atendendo e sendo estimulada apenas a partir das suas impossibilidades determinadas pelo diagnóstico. Quando não revertida, essa marca pode ser o organizador do futuro e de todo o modo como a criança vai se relacionar com a aquisição dos mais variados conhecimentos ao longo da sua vida (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

2.3

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOLOGIA: PROXIMIDADES E DIFERENÇAS

Ao longo de todo nosso material de estudos, muitos foram os pontos de conexão entre as duas áreas, mostrando que a Psicologia e a Educação Especial podem dialogar de forma intensa e produtiva para os dois campos. A Psicologia, no que tange ao aspecto das teorias de desenvolvimento mostrou-se uma fonte de pesquisa sobre as marcas evolutivas esperadas para o sujeito, assim como os elementos destoantes dentro desta expectativa. A Educação Especial, por sua vez, nasce da necessidade de um olhar mais atento e peculiar sobre o desdobramento de fenômenos que fugiam dos padrões de aprendizagem. Quando Itard percebe em Victor de Aveyron, a denominada "criança selvagem" uma potencialidade para aprender, inaugura não apenas uma nova forma de intervir, mas também de conceber a criança. O trabalho de Maud Mannoni, psicanalista, na mesma França, mais de um século depois, reitera a perspectiva sobre a criança e não sobre suas impossibilidades. Os processos inclusivos que hoje vivenciamos no nosso país, são frutos de ousadias como essa, são herdeiros da rebeldia de seus autores que construíram um novo olhar sobre o que parecia certo e estabelecido como imutável até então. Essas duas atitudes refletem como profissionais de áreas diferentes podem convergir um mesmo olhar sobre o que é impossível e torná-lo real, uma nova dimensão de atuar e perceber as relações do homem com o mundo.

Ao pensarmos essas áreas, podemos pensar nos caminhos profissionais que foram tomados nas últimas décadas e que representam as apostas e perspectivas sociais sobre elas.

Em uma análise histórica da Educação Especial percebemos que, inicialmente, esta se estabelecia em escolas separadas de ensino especial que frequentemente levavam a um sistema de ensino paralelo aqueles alunos que precisavam de uma intervenção educacional diferente. Ainda hoje a educação especial é muitas vezes tida como um suplemento do ensino regular, ou até mesmo um sistema paralelo de ensino. Em termos evolutivos, importa considerar o esforço inicial para integrar os alunos especiais nas escolas de ensino regular, por exemplo, transplantando turmas inteiras de alunos caracterizados como tendo *necessidades educativas especiais*, termo vigente em uma determinada época, para o ensino regular. Esta tentativa de articulação foi acompanhada de profundas mudanças na organização da escola, no currículo, na formação dos professores e nos modos e estratégias de ensinar, muitas vezes, com o surgimento de mais barreiras para implementação de práticas inclusivas. Ainda hoje é evidente a necessidade de profundas alterações no contexto da escola para que a inclusão seja efetivamente posta em prática (GAITAS; MORGADO, 2010).

Por outro lado, principalmente a partir da década de 70, com a entrada e validação dos testes psicológicos no campo da psicologia, a avaliação das necessi-

dades dos alunos era sustentada por um modelo clínico e psicométrico, ou seja, um paradigma médico-pedagógico em que as necessidades das crianças eram percebidas como déficits individuais e a intervenção assumia uma natureza essencialmente reparativa, se possível. As dificuldades de aprendizagem eram consideradas como exclusivamente de causa individual, centrada na criança, em consequência, o psicólogo trabalhava de forma individual, num ambiente separado, aplicando testes e usando o resultado destes para prever a probabilidade de sucesso. Os testes, que ainda hoje tem uma importância determinante nas avaliações psicológicas, têm um valor absoluto, inquestionável, sendo o processo de aprendizagem concebido como uma tarefa individual, onde a comunidade educativa quase nunca apresenta um grau de influência. Apenas na década de 80, a escola passa a ser concebida como um elemento a ser observado e discutido dentro das avaliações e das perspectivas a serem analisadas para a compreensão do aluno como um ser dinâmico e global.

No Brasil, principalmente a partir da massificação da educação pública e dos programas de combate ao analfabetismo nas décadas de 60 e 70 do século passado, os temas do fracasso e da exclusão escolar se tornaram preocupações centrais de educadores e do Estado. É nesse contexto, quando a educação não se realiza, quando a escola não consegue cumprir sua tarefa, quando a aprendizagem não se estabelece da forma prevista pelos processos massificatórios das políticas educativas do período, que o discurso e os saberes da Psicologia surgem com uma força especial. Os educadores, teóricos e políticos se veem obrigados a compreender os mecanismos internos da prática pedagógica para, daí, encontrar os caminhos de superação – posto que o desafio educacional é visto como um desafio civilizacional e o indivíduo que deve ser agregado ao coletivo deve ser revisado a partir das teorias e readequado a esse novo contexto. As teorias psicológicas da educação e que sustentaram que a aprendizagem é algo que se dá no sujeito individual e está relacionada com seus mecanismos, disposições e capacidades psicológicas, por muito tempo representaram um paradigma nos estudos dirigidos para a educação. Em quase todas as suas acepções, o conceito de aprendizagem, de fracasso, de adaptação, são conceitos psicologicamente construídos, ou melhor, são conceitos tributários das teorias psicológicas absorvidos do indivíduo, para a construção de planos educacionais coletivos (DAZZANI, 2010). A mesma política também ordenou a classe especial e as práticas da Educação Especial voltadas para a adaptação do aluno, dentro da possibilidade mais efetiva possível para aquele momento ou para aquela deficiência. Sob um discurso de um atendimento mais especializado ou flexível para os alunos, as práticas educativas iam se distanciando cada vez mais dos diversos níveis possíveis de inclusão, aceitação e interação do sujeito com a cultura e a sociedade.

Mesmo diante de todas as críticas à história das relações entre Psicologia e educação, devemos insistir que o conhecimento produzido pelas ciências psicológicas pode contribuir com a prática educativa, ou seja, consideramos que o psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias da psicologia educacional devem ser concebidas como um dos modos de *interpretar* a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico. Mas não

podemos nos esquecer de que também a própria prática educativa constitui espaço importante de produção de conhecimento psicológico, principalmente como atividade que possibilita a construção de hipóteses sobre aspectos relevantes do funcionamento humano e que representa cenário de investigação e de produção teórica (MARTINEZ apud DAZZANI, 2010). A atuação do psicólogo na escola deve buscar novas formas de levar em conta os processos de avaliação, deixando de tratar a queixa escolar como um fato em si mesmo e passando a buscar a compreensão da história escolar como um processo (DAZZANI, 2010). Isso exige uma compreensão mais rigorosa do funcionamento das relações e do contexto no qual ocorre a produção de um motivo para o encaminhamento de alunos para o atendimento ou dos elementos que compõem o ambiente escolar, incluindo as políticas educacionais vigentes.

O mesmo deve ocorrer na Educação Especial, que através do diálogo constante com a Psicologia, deve migrar de espaços fechados ou atendimentos individuais, mesmo quando ocorrem dentro da sala de aula. O aluno identificado e segregado na década de 70, atendido por uma professora exclusiva na classe especial, hoje encontra-se segregado na sala de aula, rodeado pelas monitoras ou pelas atividades "diferenciadas" construídas para mantê-lo quieto dentro do espaço coletivo.

Na Psicologia, ocorre algo similar a Educação Especial, no que se refere ao seu contato com a comunidade escolar como um todo. A solicitação de diminuição da angústia sobre o que fazer com esse aluno, muitas vezes ainda encobre um desejo de afastamento, sob uma justificativa clínica ou médica. Ambas as áreas encontram-se em ponto de mostrar sua força na criação de processos educativos e educacionais de forma coletiva, participativa e integrativa, partindo de suas especificidades construídas ao longo dos anos. As teorias psicológicas e até mesmo os testes psicológicos podem indicar pontos de mudança para uma maior efetivação dos processos de aprendizagem, assim como as metodologias e tecnologias educativas podem auxiliar e construir pontes nas relações entre sujeitos e seu modo de aprender.

O vasto campo teórico de ambas as áreas nos mostram que ainda há muitos pontos a serem tangenciados e desenvolvidos para que se efetive uma visão sobre o sujeito e seu aprender como elemento principal no âmbito da aprendizagem, muito mais do que suas impossibilidades ou limitações circunscritas em diagnósticos, pontuações e arbitrariedades.

É você, aluno e leitor, que chegou até aqui, que está responsável por abrir novos caminhos e, com ousadia, construir um novo futuro e uma nova sociedade com o seu trabalho e a sua atitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O terceiro livro de Psicologia da Educação encerra um ciclo de conhecimentos da área da Psicologia que estão voltados para a Educação. Muitos pontos teóricos não foram construídos como uma teoria pedagógica propriamente dita, mas, através da sua compreensão, podemos perceber manifestações e comportamentos que se manifestam na forma de aprender e no campo educativo. A concepção de uma visão sobre o funcionamento humano, independente sob qual teoria estejamos analisando, é a base para a psicologia. Neste contexto, a educação é uma parte importante da relação deste humano com o seu ambiente e consigo mesmo. Educar é um desafio constante, do mesmo modo que aprender. Nenhum ser humano sobrevive sem vivenciar esse processo.

As grandes linhas da Psicologia, como a Psicanálise e o Comportamentalismo nos mostram formas de conceber o comportamento humano, o funcionamento psíquico e a estruturação das relações com o aprender. Tanto a Psicanálise, como a teoria Comportamental apresentam no campo específico da Psicologia, um vasto desdobramento de suas teorias iniciais, permitindo uma visão mais contextualizado do ser humano e as suas relações com o mundo em que vive. Não há uma corrente teórica melhor do que outra ou uma melhor aplicabilidade para essa ou aquela situação de aprendizagem, especificamente. O que se percebe é uma identificação epistemológica daqueles que estudam com uma visão de mundo e de sujeito, conseqüentemente, de seus comportamentos derivados.

Os autores contemporâneos com Bronfenbrenner, Feurstein, Gardner e o campo da Psicopedagogia, com autoras como Mannoni e Alicia Fernandez, (cronologicamente tão próximos de nós) nos mostram como, mesmo com o vasto conhecimento construído ao longo de décadas, quicá séculos, ainda há muito para pesquisar e avançar no universo da aprendizagem. Todas as percepções inovadoras estão baseadas em preceitos anteriores, mas buscam um frescor no pensamento, na abordagem ou na construção de papéis dentro desse processo. A aprendizagem é um campo inesgotável, do mesmo modo que o desenvolvimento humano é também infinito.

Esperamos que esse material tenha possibilitado ao leitor uma visão mais ampla sobre o campo da Psicologia, da Ciência e que contribua para a prática educativa a ser exercida profissionalmente. Almejamos que esse conhecimento acentue as suas dúvidas e desperte a vontade de conhecer mais, pesquisar mais e contribuir para o crescimento na sua área de estudo e no meio social onde esteja inserido. Nossas dúvidas são a nossa única certeza de um processo de crescimento e mudança permanente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013>. Acesso em: 18 out. 2017.

AMARINS, Melina Blanco. A relação do saber com o desejo de aprender: uma visão psicopedagógica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 46-56, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

ANBED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: MEC, 2014.

ANDRADE, Claudia Castro. Fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot - Revista de Filosofia**, v. 6, n. 2, dez. 2012.

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus 1998.

BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. **A importância do brincar em Winnicott e Schiller**. Tempo psicanal., Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 91-101, jun. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v45n1/v45n1a07.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BENETTI, Idonézia Collodel et al. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/620/585>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

BEYER, Hugo Otto. O método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. **Revista brasileira de educação especial**. Piracicaba, v. 4, p. 79-89, 1996.

BEZERRA, Alessandra; URSI, Suzana. **Introdução ao Estudo da Educação**. Licenciatura em Ciências. 1. ed. São Paulo: UNIVESP, 2014.

BHERING, Eliana e SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRENNER, Charles. **Noções básicas de Psicanálise**. São Paulo: Imago, 1975.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza Bridi. Desenhando um mapa: a invenção de "possíveis" no espaço escolar. In: DEMOLY, Karla Rosane et al. **Rede de oficinas na saúde e na educação: experiências que confirmam formas de convivência**. Mossoró: EdUFERSA, 2016.

BRIDI FILHO, Cesar Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, Cesar Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRITTO, Ilma A. Goulart de Souza; ELIAS, Paula Virgínia Oliveira. Análise comportamental das emoções. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 16, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Aprendizagem mediada na construção dos conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem. IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

CHAKUR, CRSL. A influência da psicologia na educação e a recepção do construtivismo no Brasil. In: **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 27-30.

CRUZ, Robson Nascimento da. Percalços na história da ciência: B. F. Skinner e a aceitação inicial da Análise Experimental do comportamento entre as décadas de 1930 e 1940. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 545-554, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-37722011000400020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2017.

DOLTO, Françoise. **Psicanálise e Pediatria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

ESCUDEIRO, Rebeca de Souza; FONTENELE, Laéria. O louco, a criança e o analista: contribuições de Maud mannoni à Psicanálise. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 108-119, jan./jun. 2015.

FEBRA-PSI. **Biografias**. Donald Wood Winnicott. Disponível em: <<http://www.febrapsi.org/publicacoes/biografias/donald-woods-winnicott/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Paulo R. S.; DE ROSE, Júlio C. C. Sobre a noção de força da resposta no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner. **Acta comportamento**, v. 18, n. 3, p. 381-411, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

FEUERSTEIN, Reuven. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança no cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Luís C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, Vitor; ALBUQUERQUE, Carlos. Contributos da psicanálise para a Educação e para a relação professor aluno. **Millenium**, n. 38, p.173-200, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/13.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017

GAITAS, Sérgio; MORGADO, José. **Educação, diferença e psicologia. Análise Psicológica**, Lisboa, v.28, n.2, p.359-375, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200010-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2018.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPARI, Josset C; SCHWARTZ, Gisele. Inteligências Múltiplas e Representação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 261-266, set./dez. 2002.

GAMWELL, Lynn. **Da neurologia à psicanálise: desenhos neurológicos e diagramas da mente por Sigmund Freud**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GONÇALVES, Carlos Eduardo Souza; VAGULA, Edilaine. Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2017.

KASTRUP, Virginia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. In: DEMOLY, Karla Rosane et al. **Rede de oficinas na saúde e na educação: experiências que confirmam formas de convivência**. Mossoró: EdUFERSA, 2016

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LOPES, Carlos Eduardo; ABIB, José Antônio Damásio. Teoria da percepção no behaviorismo radical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 129-137, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-37722002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2017.

LOURO, Harrison. **Psicanálise e infância: revisitando a obra de Françoise Dolto**. 2012. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/psicanalise-e-infancia-revisitando-a-obra-de-francoise-dolto/92265/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MAIA, Aline Borba; MEDEIROS, Cynthia Pereira de; BULIK, Karin Juliane Duvoisin. O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia. **Lepsi**, São Paulo, v. 7, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100050&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 18 set. 2018.

MANNONI, Maud. **A criança, sua "doença" e os outros**. São Paulo: Via Lettera e Livraria, 1999.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisa em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. A epistemologia de Maturana. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/20.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

NASIO, Juan- David. **Édipo: o complexo que nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2017.

PEREIRA DE OLIVEIRA, Marcella. Melanie Klein e as fantasias inconscientes. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PINTO, A. C. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV: 4. semestre [elaboração do conteúdo Prof. Ane Carine Meurer]. I. ed. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação à distância de Educação Especial, 2005.

ROSSETTO, Elisabeth. **A educação a luz do pensamento de Maturana**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 22, p. 237-246, 2008.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Rev. Port. de Educação, Braga**, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2017.

SORDI, Regina Orgler. Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 303-312, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi

d=So103-84862009000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2017.
RIVA, Huéinton; WEHBI, Andrea. O condicionamento clássico de Ivan Pavlov no livro Admirável Mundo Novo. **Revista Mediação**, v. 7, n. 7, p. 1-9, 2012. Disponível em: <www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/download/488/839>. Acesso em: 18 set. 2018.

SANTOS, Maria José Etelvina. O professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista FACED**, Salvador, n. 15, jan./jul. 2009.

SOLER, Vanessa Tramontin da; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A prática psicanalítica de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 206-227, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2017.

STRAPASSON, Bruno A. A caracterização de Jonh B. Como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 83-90, jan./abr. 2012.

TERRA, Márcia. **O Behaviorismo em discussão**. 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>>. Acesso em: 25 set. 2017.

TOMANARI, Gerson Yukio. Reforçamento condicionado. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 61-67, jun. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-5545200000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2017.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186-194, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-79722011000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2017.

TURRA, Neide C. Experiência da aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educare et Educara – Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.

VIEGA, Marla; VANDENBERGHE, Luc. Behaviorismo: reflexões acerca da sua epistemologia. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 09-18, dez. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

ZILIO, D. **A natureza comportamental da mente**: behaviorismo radical e filosofia da mente. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ZILIO, D. Fundamentos do behaviorismo radical. In: ZILIO, D. **A natureza comportamental da mente: behaviorismo radical e filosofia da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vsgrn/pdf/zilio-9788579830907-03.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

CÉSAR AUGUSTO BRIDI FILHO. Psicólogo (ULBRA-CANOAS), Especialista em Psicologia Clínico-Social (UFSM), Mestrado em Educação – Educação especial (UFSM). Doutorando em Psiquiatria – Ciência do Comportamento Humano (UFRGS). Professor Universitário nas áreas de Psicopatologia, Psicologia Clínica e Aprendizagem. Autor e organizador dos livros *Neurologia e Aprendizagem* (2016) e *Plasticidade Cerebral e Aprendizagem* (2018), lançados pela Artmed/RS.