

**A CONFLUÊNCIA DOS
SABERES
PSICOPEDAGÓGICOS: DA
TEORIA À PRÁXIS NA
SUPERAÇÃO DAS
BARREIRAS DE
APRENDIZAGEM**

**THE CONFLUENCE OF PSYCHOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE: FROM
THEORY TO PRAXIS IN OVERCOMING LEARNING BARRIERS**

Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Linguística & Letras e Artes •

24/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784582382](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784582382)

Francisca Lusía Serrão Ferreira¹

João Paulo Adams²

José Flávio da Paz³

Lucimar Perondi⁴

Luiz Carlos de Araújo⁵

RESUMO

O presente texto dissertativo-argumentativo propõe uma análise profunda sobre as intersecções entre a Psicologia da Educação, a Psicopedagogia e as Teorias da Aprendizagem no contexto brasileiro contemporâneo. Investigam-se as correntes behaviorista, cognitivista, humanista e histórico-cultural, contrastando-as com as práticas diagnósticas e as tendências pedagógicas críticas. O objetivo é demonstrar que a superação das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar não reside na aplicação de fórmulas isoladas, mas na integração dialética entre a subjetividade do aluno, as condições sociais de produção do conhecimento e a fundamentação teórica sólida do educador. A análise culmina na defesa de uma educação inclusiva que ressignifica o erro como processo investigativo.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Teorias da Aprendizagem; Desenvolvimento Humano; Fracasso Escolar; Inclusão.

ABSTRACT

This argumentative essay offers an in-depth analysis of the intersections between educational psychology, psychopedagogy, and learning theories within the contemporary Brazilian context. It examines behaviorist, cognitivist, humanist, and historical-cultural schools of thought, contrasting them with diagnostic practices and critical pedagogical trends. The aim is to demonstrate that overcoming learning difficulties and school failure does not lie in the application of isolated formulas, but rather in the dialectical integration of the student's subjectivity, the social conditions of knowledge production, and the educator's solid theoretical grounding. The analysis culminates in an argument for inclusive education that reinterprets error as part of an investigative process.

Keywords: Psychopedagogy; Learning Theories; Human Development; School Failure; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão do processo de aprendizagem humana exige uma imersão em um campo onde as fronteiras entre o biológico, o psíquico e o social se tornam fluidas e interdependentes. No cenário educacional brasileiro, a busca por estratégias que mitiguem os altos índices de dificuldades de aprendizagem tem conduzido profissionais a um resgate epistemológico das grandes teorias do desenvolvimento. Esse movimento não é meramente acadêmico, mas uma necessidade premente diante de um sistema que, por vezes, patologiza o ensino em vez de compreender as nuances da constituição do sujeito.

A problemática central reside no distanciamento entre a teoria e a prática social. Ao analisar as diversas vertentes que fundamentam a Psicologia da Educação, percebe-se que a transição do condicionamento comportamental para o construtivismo e, posteriormente, para as abordagens histórico-culturais, reflete uma mudança na concepção do "quem aprende". O aluno deixa de ser visto como uma tábula rasa, moldada por reforços positivos e negativos, para ser compreendido como um sujeito ativo, cujos modelos mentais e afetividade determinam a qualidade da apropriação do saber científico.

Neste contexto, a psicopedagogia surge como o elo necessário entre o diagnóstico clínico e a intervenção pedagógica. Ela se debruça sobre o "não-aprender" não como uma deficiência intrínseca, mas como um sintoma complexo que pode ocultar desde questões

orgânicas até bloqueios emocionais ou falhas estruturais no sistema de ensino. Para sustentar essa argumentação, é imperativo observar o pensamento de Jean Piaget sobre a gênese do conhecimento, que estabelece os alicerces para entender como a inteligência se organiza.

A respeito da construção do conhecimento no sujeito, Piaget pontua:

O conhecimento não procede nem da experiência dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. [...] O problema central é, portanto, o de compreender como o organismo se torna capaz de construir estruturas que ele não possuía e como tais estruturas chegam a ser necessárias (Piaget, 1975, p. 15-16).

Dessa forma, a educação não pode ser reduzida a uma técnica de transmissão, mas deve ser um ambiente de facilitação de "novas estruturas". Esta introdução estabelece a tese de que o sucesso educativo depende da capacidade do sistema em integrar o desenvolvimento cognitivo (Piaget), a mediação social (Vygotsky) e a dimensão subjetiva (Freud/Rogers), sem ignorar a crítica política ao fracasso escolar.

O debate sobre os paradigmas científicos que sustentam a prática pedagógica frequentemente se divide entre as chamadas "forças" da psicologia. O Behaviorismo, a Psicanálise, o Humanismo e as

teorias Transpessoais oferecem lentes distintas para o mesmo fenômeno. No entanto, o desafio do educador moderno é evitar a fragmentação teórica.

O Behaviorismo, por exemplo, ainda que frequentemente criticado por seu foco no controle externo, trouxe contribuições inegáveis sobre a importância do planejamento e da motivação extrínseca. Por outro lado, a perspectiva humanista de Carl Rogers redirecionou o olhar para o aluno como pessoa total, valorizando o afeto e a autenticidade na relação pedagógica. A divergência entre essas visões é o que enriquece a práxis, desde que o profissional saiba quando o condicionamento é útil para a disciplina organizacional e quando a liberdade é essencial para a autonomia criativa.

Vygotsky, ao introduzir a dimensão histórico-cultural, permitiu que a educação brasileira desse um salto qualitativo, ao considerar que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. A interação social não é apenas um "auxílio", mas a base fundamental da psique humana.

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky argumenta:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. [...] O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1991, p. 99-100).

Essa perspectiva é fundamental para o corpo desta dissertação, pois justifica por que a escola deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo os andaimes necessários para que o aluno alcance níveis superiores de pensamento que ele ainda não domina sozinho.

Ao compreendermos que o aprendizado é um fenômeno mediado, é preciso investigar a natureza da atividade que o aluno realiza. A Teoria da Atividade de Estudo (TAE), herdeira do pensamento de Vygotsky e desenvolvida por autores como Davidov e Elkonin, propõe que o estudo não é um ato natural, mas uma atividade socialmente construída que possui estrutura, objetivos e motivos específicos. No contexto brasileiro, essa visão se harmoniza com a Pedagogia Histórico-Crítica, que defende a apropriação dos conhecimentos clássicos como ferramenta de luta social.

A divergência entre uma visão puramente técnica da aprendizagem e uma visão histórico-cultural reside na finalidade do ato educativo. Enquanto o tecnicismo busca a eficiência produtiva, a abordagem

de Saviani e a teoria de Davidov buscam a catarse — a transformação da visão de mundo do estudante. Para que essa transformação ocorra, é necessário superar a fragmentação do ensino e focar na formação de conceitos científicos que permitam ao aluno ler a realidade para além das aparências.

Dermeval Saviani, ao definir a natureza do trabalho pedagógico, esclarece:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e simultaneamente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] A educação é um processo de produção de humanidade nos indivíduos singulares (Saviani, 2011, p. 13).

Essa "produção de humanidade" mencionada pelo autor reforça a convergência entre o desenvolvimento cognitivo e o compromisso político do educador. Aprender, portanto, é um ato de inserção na cultura e na história.

2. O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ERRO

Entrar no campo dos transtornos e distúrbios exige uma postura ética que evite o rótulo simplista. A obra de Sara Paín e as reflexões de Maria Teresa Esteban oferecem um contraponto essencial à

tendência de patologização. O "não-aprender" deixa de ser uma falha no "processamento de informações" para ser entendido como um sintoma de uma trama complexa onde se entrelaçam o biológico, o cognitivo e o social.

A psicopedagogia clínica, fundamentada na Epistemologia Convergente e na Psicanálise, busca entender o que o sujeito "sabe" quando erra. O erro não é a ausência de saber, mas a presença de um saber outro, muitas vezes pautado em modelos mentais que ainda não se alinham ao conhecimento acadêmico formal. Quando a escola ignora essa lógica interna e pune o erro com o estigma do fracasso, ela interrompe o processo de investigação do aluno e silencia sua subjetividade.

Sara Paín, ao discutir as funções do diagnóstico e a natureza da dificuldade de aprendizagem, assevera:

O sintoma da aprendizagem é uma forma de comunicação que o sujeito utiliza para denunciar uma disfunção no sistema de que faz parte. [...] Consideramos o problema de aprendizagem como um estado particular de um sistema que, para manter seu equilíbrio, deve sacrificar uma de suas funções. O diagnóstico deve, portanto, decifrar o sentido desse sacrifício (Paín, 1985, p. 28-29).

Essa visão converge com a crítica de Maria Teresa Esteban sobre a avaliação escolar. Para Esteban, o fracasso escolar é, em grande medida, uma produção do próprio sistema avaliativo que utiliza

padrões monoculturais para medir realidades multiculturais. O desafio da inclusão, portanto, não é apenas inserir o aluno com dificuldades no espaço físico da escola, mas democratizar o acesso ao sucesso intelectual, transformando o erro em um trampolim para a autonomia.

Nesse sentido, a educação contemporânea tem sido fortemente influenciada por estudos sobre modelos mentais e processos cognitivos superiores. A utilização de mapas conceituais, modelos tridimensionais e estratégias que valorizam a representação interna do aluno demonstra uma aplicação prática das teorias de Johnson-Laird e Piaget. No entanto, essa abordagem técnica não deve se descolar da visão holística do ser humano.

A Psicologia da Educação, ao abraçar o interacionismo, reconhece que o cérebro não aprende no vácuo. O ambiente escolar, as relações interpessoais e a segurança emocional são pré-requisitos para a plasticidade cerebral e a consolidação da memória. Obras que discutem as "forças da psicologia" lembram-nos de que, por trás de cada processo sináptico, existe um sujeito desejante. A psicanálise, introduzida no contexto educacional, ajuda a compreender os fenômenos de transferência entre professor e aluno, onde o saber circula não apenas pelo intelecto, mas pelo afeto.

Logo, a formação docente deve ser um processo contínuo de reflexão sobre a prática. O professor que compreende os fundamentos do behaviorismo de Skinner poderá utilizar o reforço de maneira ética e consciente; aquele que domina a psicologia genética de Piaget saberá respeitar os estágios de desenvolvimento; e aquele inspirado em Vygotsky será um mediador incansável,

sempre apostando no potencial de aprendizagem do seu aluno, independentemente do ponto de partida.

3. TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E A GRAMÁTICA DA INCLUSÃO

A transição entre a teoria pura e a prática clínica exige que o educador e o psicopedagogo compreendam as especificidades dos transtornos que afetam a aquisição da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático. Dislexia, discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não devem ser vistos como sentenças de exclusão, mas como configurações neurocognitivas que demandam "Gramáticas da Inclusão", ou seja, novas formas de mediar o conhecimento que respeitem o tempo e a forma de processamento de cada indivíduo.

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Carl Rogers, em convergência com a Epistemologia Convergente, sugere que o ambiente de aprendizagem deve ser dotado de aceitação incondicional e empatia. Quando um aluno apresenta uma dificuldade específica, a intervenção não deve focar apenas no sintoma (a troca de letras ou a dificuldade com números), mas na totalidade do sujeito que se sente frustrado perante a expectativa social de desempenho.

Sobre a importância da atmosfera educativa para o desenvolvimento da autonomia e superação de bloqueios, Carl Rogers afirma:

A única aprendizagem que influencia significativamente o comportamento é a aprendizagem autodescoberta e apropriada. [...] O indivíduo aprende apenas aquilo que percebe como estando relacionado com a manutenção ou o melhoramento do seu próprio eu. Por isso, a facilitação da aprendizagem repousa sobre certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aluno (Rogers, 1973, p. 153-154).

Essa percepção é vital para entender que o tratamento psicopedagógico não é uma "correção de defeitos", mas uma facilitação para que o sujeito recupere seu prazer em aprender. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências gerais como a empatia, a cooperação e o autoconhecimento, tenta transpor esse espírito humanista para a normativa pública, embora o desafio de implementação nos currículos reais ainda esbarre em estruturas burocráticas e avaliações padronizadas.

Destaca-se que, dentro das correntes da Psicologia da Educação, o papel da linguagem ocupa um lugar central. Para os seguidores de Vygotsky e da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas a ferramenta que organiza o pensamento. No contexto da educação inclusiva e da neurodiversidade, isso implica reconhecer que alunos com diferentes formas de comunicação, seja através de Libras, de sistemas aumentativos de comunicação ou de processamentos cognitivos atípicos, necessitam de mediações simbólicas específicas.

O conceito de "Universal Design for Learning" (Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA) surge como uma resposta prática a essa necessidade. Em vez de criar atividades "especiais" para alunos "especiais", o DUA propõe que o currículo seja desenhado desde o início para ser acessível a todos, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Essa abordagem converge com o que se discute sobre modelos mentais: se cada aluno constrói uma representação interna diferente, o ensino deve oferecer diversas portas de entrada para o mesmo conceito científico.

A mediação pedagógica, portanto, é o que transforma o potencial biológico em capacidade cultural. Sem a intervenção deliberada do outro (o professor, o par mais experiente), o aluno com transtorno de aprendizagem pode ficar confinado ao seu nível de desenvolvimento real, sem acessar os saltos qualitativos permitidos pela cultura.

Lev Vygotsky detalha a importância desse processo ao discutir a deficiência e a compensação:

A criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros saudáveis, mas é uma criança desenvolvida de outro modo. [...] O defeito cria obstáculos para o desenvolvimento das funções psíquicas, mas o organismo e a psique da criança reagem a esses obstáculos através de processos de compensação que buscam superar a dificuldade (Vygotsky, 1997, p. 12-14).

A escola, sob essa ótica, deve ser o espaço da "compensação social", onde o suporte pedagógico neutraliza o impedimento biológico, permitindo que a subjetividade do aluno floresça.

4. AVALIAÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA SOCIAL

Ao retomar o pensamento de Maria Teresa Esteban, é necessário aprofundar a crítica à avaliação como instrumento de classificação. No corpo deste texto, argumenta-se que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de investigação. Quando o educador se pergunta "o que sabe quem erra?", ele deixa de ser um juiz para se tornar um pesquisador da aprendizagem.

Essa postura exige uma formação docente que não seja apenas técnica, mas que envolva uma reflexão crítica sobre a própria identidade e os preconceitos que o professor carrega. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe que a "prática social inicial" do aluno seja o ponto de partida. Se ignoramos a realidade cotidiana, os modelos mentais prévios e a cultura do estudante, o ensino torna-se um verniz superficial que se descasca diante do primeiro obstáculo real.

A "catarse" pedagógica, ponto alto do método proposto por Saviani, ocorre quando o aluno consegue articular o conhecimento cotidiano com o conhecimento científico, alcançando uma nova forma de entender sua posição no mundo. Para o aluno que enfrenta fracasso escolar recorrente, essa catarse é o momento em que ele percebe que seu "não-aprender" não era uma condição definitiva, mas um estado que pode ser transformado através da apropriação das ferramentas da cultura.

A compreensão da aprendizagem não estaria completa sem a devida análise do aparelho psíquico e das forças que operam no

nível inconsciente. Enquanto as teorias cognitivistas focam nos processos de processamento de informação, a psicanálise, introduzida no campo educacional, convida-nos a olhar para o desejo. O aprender é, fundamentalmente, um ato de investir libido no objeto de conhecimento. Quando esse investimento falha, surge o sintoma do "não-aprender", que muitas vezes é uma defesa do sujeito contra algo que ele percebe como ameaçador em sua estrutura psíquica ou na relação com a autoridade docente.

O professor, nesse cenário, ocupa frequentemente o lugar de "sujeito suposto saber", e o vínculo transferencial que se estabelece entre ele e o aluno pode ser o catalisador do sucesso ou o motor do bloqueio. Se o educador ignora a dimensão do Id, do Ego e do Superego no cotidiano escolar, ele corre o risco de tratar o aluno como uma máquina de processar dados, ignorando que o aprendizado significativo requer uma base de segurança emocional e uma identificação positiva com a figura de quem ensina.

Sobre a importância do inconsciente e do desejo na relação educativa, Sigmund Freud nos oferece uma base para refletir sobre a autoridade e o vínculo:



Os professores tornam-se substitutos dos pais; para nós, eles são pessoas que merecem o nosso amor, mas também a nossa hostilidade. [...] Nossa conduta para com eles depende de como nos comportamos em relação aos nossos pais biológicos, e essa herança de sentimentos é transferida para aqueles que assumem a tarefa de nos guiar no mundo do saber (Freud, 1996, p. 248-249).

Portanto, a Psicopedagogia clínica e institucional deve atuar na decifração dessas tramas afetivas. O diagnóstico de um problema de aprendizagem deve perpassar pela análise de como o aluno se posiciona diante do desejo de aprender e de como a instituição escolar lida com a subjetividade e a singularidade de cada estudante.

Aprofundando a análise da Teoria da Atividade de Estudo (TAE), proposta por Davidov e seus colaboradores, é preciso destacar que o aprendizado escolar deve ser visto como uma forma superior de atividade que transforma a própria estrutura psíquica da criança. A evolução da TAE demonstra que o foco inicial em ações psíquicas puramente externas (fase operacional) foi insuficiente para explicar a complexidade do aprendizado humano, levando à necessidade de integrar as fases motivacional e emocional.

A aprendizagem só se torna real quando o aluno encontra um "sentido pessoal" naquilo que está estudando. Se a atividade de estudo não estiver carregada de motivação interna, ela se torna uma tarefa mecânica e alienada, o que explica por que muitos alunos,

apesar de possuírem capacidades cognitivas intactas, não conseguem progredir formalmente. A atividade de estudo deve, portanto, promover a transição do pensamento empírico para o pensamento teórico-científico.

Vassili Davidov esclarece a natureza dessa transformação qualitativa:

O pensamento teórico tem um conteúdo especial: é o processo de reprodução do objeto no pensamento, a partir do seu nexó interno e das leis de sua origem e desenvolvimento. [...] A atividade de estudo deve levar o aluno a descobrir o nexó genérico que constitui a base de todo um sistema de conceitos, permitindo-lhe não apenas memorizar fatos, mas compreender a essência dos fenômenos (Davidov, 1988, p. 142-143).

Essa busca pela "essência dos fenômenos" converge com a Pedagogia Histórico-Crítica e com o uso de modelos mentais. Ao construir um modelo tridimensional ou um mapa conceitual, o aluno não está apenas "fazendo um trabalho", mas materializando o nexó interno do conceito científico, transformando a informação em conhecimento vivo.

5. PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE A DIVERSIDADE E O CURRÍCULO

A confluência entre a Epistemologia Convergente de Jorge Visca e as práticas de inclusão contemporâneas exige um currículo que seja, ao mesmo tempo, rigoroso e flexível. A psicopedagogia nos ensina

que cada sujeito tem uma "modalidade de aprendizagem" — um jeito próprio de interagir com o novo, de assimilar e de acomodar as informações. No contexto da diversidade humana, essa modalidade pode ser influenciada por fatores culturais, biológicos e até linguísticos (como no caso do aluno surdo que utiliza Libras ou do aluno neurodivergente que processa estímulos sensoriais de forma distinta).

O currículo pautado na BNCC e nos princípios da educação inclusiva deve, portanto, abandonar a ideia de uma "norma" de aprendizado. O fracasso escolar, sob essa ótica, é o resultado do descompasso entre a modalidade de aprendizagem do aluno e a modalidade de ensino da escola. Quando a escola se torna "plural", ela passa a oferecer múltiplos caminhos para que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem, reconhecendo que a excelência acadêmica não é incompatível com o respeito às diferenças.

A integração de recursos iconográficos, tecnologias assistivas e metodologias ativas não são "perfumarias" pedagógicas, mas recursos essenciais para a instrumentalização do aluno. Como visto na análise das tendências pedagógicas, a instrumentalização é o passo necessário para que o aluno saia de sua prática social inicial e atinja a catarse. Sem as ferramentas certas (sejam elas um roteiro de estratégias de ensino, uma tradução para Libras ou um atendimento psicopedagógico especializado), o aluno permanece prisioneiro de suas dificuldades aparentes.

Diante do exposto, a atuação psicopedagógica, especialmente aquela voltada para a superação do fracasso escolar, encontra na Epistemologia Convergente de Jorge Visca um arcabouço metodológico de extrema relevância. Esta perspectiva é

denominada "convergente" justamente por promover a integração dialética entre três pilares fundamentais: a Escola de Genebra (Piaget e o desenvolvimento cognitivo), a Escola Psicanalítica (Freud e a dimensão afetivo-emocional) e a Psicologia Social (Pichon-Rivière e a influência do meio).

No diagnóstico clínico, o profissional não busca apenas quantificar o que o aluno não sabe, mas identificar como se deu a construção dessa barreira. Visca propõe que a aprendizagem é um processo de estruturação que depende de condições internas (o aparato biológico e psíquico) e externas (o meio social e a qualidade do ensino). Quando há uma ruptura nesse processo, surge o que ele denomina de "obstáculo". O diagnóstico, portanto, serve para identificar se o obstáculo é de ordem cognitiva (falta de estruturas de pensamento), emocional (bloqueios afetivos) ou social (falta de estímulo ou mediação adequada).

Sobre a integração dessas teorias na compreensão da aprendizagem, Jorge Visca pontua:

A aprendizagem é um processo de construção que se realiza a partir da interação do sujeito com o objeto. [...] Para compreendê-la em sua totalidade, não podemos separar a inteligência da afetividade, pois enquanto a inteligência fornece a estrutura, a afetividade fornece a energética, o motor que impulsiona o sujeito em direção ao objeto do conhecimento (Visca, 1991, p. 45-46).

Diante disso, a superação do fracasso escolar passa, obrigatoriamente, por uma revisão da formação de professores. Frequentemente, os currículos acadêmicos privilegiam a técnica em detrimento da reflexão crítica. O resultado é um educador que domina o "como ensinar" um conteúdo de biologia ou matemática, mas que não compreende o "porquê" de o aluno não conseguir acessar aquele saber.

A visão tecnicista da educação tende a ver o ensino como uma linha de montagem: se o insumo (conteúdo) é bom e o processo (metodologia) é padronizado, o produto (aprendizado) deve ser uniforme. No entanto, a realidade da escola pública brasileira, marcada pela desigualdade e pela diversidade cultural, desmente essa lógica. A formação docente continuada deve, portanto, ser um espaço de diálogo entre a teoria acadêmica e a realidade cotidiana.

Maria Teresa Esteban, ao discutir o papel da avaliação e da formação, argumenta:

A formação docente não pode ser vista como o acúmulo de informações técnicas, mas como a construção de uma postura investigativa diante do cotidiano escolar. [...] O professor-pesquisador é aquele que olha para o erro do aluno não como uma falta de inteligência, mas como uma pista sobre como aquele sujeito está organizando o seu pensamento. Avaliar é, antes de tudo, buscar conhecer para intervir com ética e respeito (Esteban, 2001, p. 82-83).

Essa postura investigativa é o que permite a integração dos "modelos mentais" de Johnson-Laird com a sensibilidade social de Vygotsky. O professor deixa de ser um instrutor para se tornar um mediador cultural que instrumentaliza o aluno para a vida em sociedade.

Dessa maneira, a trajetória da Teoria da Atividade de Estudo, especialmente dentro do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, revela uma evolução crucial para a compreensão do fracasso escolar. Inicialmente, o foco das investigações recaía sobre a fase operacional, ou seja, o domínio das ações psíquicas e dos procedimentos lógicos necessários para resolver problemas. No entanto, a prática educativa demonstrou que dominar a "operação" não garante que o aluno queira ou sinta-se impelido a estudar.

Isso conduziu à fase motivacional, onde se compreendeu que a atividade de estudo deve estar vinculada a uma necessidade do sujeito. Se o aluno não percebe a utilidade social ou pessoal do conhecimento científico, a atividade perde seu caráter transformador. Por fim, a fase emocional, o estágio mais recente e complexo, reconhece que os sentimentos de competência, o prazer da descoberta e a gestão das frustrações são componentes intrínsecos ao ato de aprender. O aprendizado que ignora a emoção tende a ser volátil e superficial.

Sobre a integração dessas dimensões na constituição do sujeito, Roberto Valdés Puentes observa:

A atividade de estudo não é apenas um processo cognitivo, mas uma unidade afetivo-cognitiva. [...] A criança não apenas adquire conceitos, mas desenvolve novos desejos e emoções vinculados à sua capacidade de agir sobre o mundo de forma consciente. Quando essa unidade é rompida por um ensino puramente intelectualista, o aluno desliga-se emocionalmente da escola, gerando o que erroneamente chamamos de falta de aptidão (Puentes, 2017, 2017).

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma psicopedagogia que atue não apenas na "correção" de funções cognitivas, mas na reconstrução do vínculo emocional do aluno com o saber, transformando o estudo em uma atividade dotada de sentido e propósito. Atentando-se que, a transição das teorias educacionais do condicionamento para o construtivismo, conforme analisada por Nelson Piletti e Solange Rossato, marca a evolução do conceito de motivação. No modelo behaviorista clássico, a motivação era vista como algo externo (extínseco), dependente de prêmios ou castigos. Embora o reforço positivo ainda possua utilidade prática em contextos específicos de organização do comportamento, a educação moderna busca a motivação intrínseca.

A motivação intrínseca ocorre quando o aluno se envolve em uma tarefa pelo prazer e desafio que ela proporciona. Para que isso aconteça, o ambiente escolar deve promover a autonomia, a competência e o pertencimento. Um aluno que se sente constantemente incapaz devido a um transtorno de aprendizagem

difícilmente desenvolverá motivação intrínseca se não receber mediações que o façam experimentar o sucesso intelectual.

A respeito da complexidade do comportamento humano no processo de aprendizagem, Piletti e Rossato argumentam:

A aprendizagem não é apenas a aquisição de novos comportamentos, mas a reorganização de todo o campo perceptivo e cognitivo do indivíduo. [...] O desafio do educador é criar condições para que o aluno passe de uma motivação controlada externamente para uma motivação autônoma, onde o aprender se torna uma ferramenta de autogoverno e de compreensão da própria realidade (Piletti e Rossato, 2011, p. 88-89).

Essa visão converge com a proposta de Rogers e com a Abordagem Centrada na Pessoa, reforçando que o foco da educação deve ser o desenvolvimento do potencial humano em sua plenitude, e não apenas o cumprimento de metas curriculares estáticas.

6. NEUROPLASTICIDADE E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As contribuições recentes da neuropsicologia e da neurociência cognitiva têm oferecido um suporte biológico para o que Piaget e Vygotsky já intuía. O conceito de neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões em resposta a novos aprendizados e experiências, é o que fundamenta a esperança

pedagógica. Mesmo alunos com transtornos orgânicos ou privações socioculturais severas possuem cérebros capazes de criar novas rotas de processamento se forem estimulados adequadamente.

Neste sentido, o "roteiro de estratégias" baseado em modelos mentais e a utilização de recursos multissensoriais não são apenas técnicas didáticas, mas formas de estimular a plasticidade cerebral. Quando um professor utiliza desenhos, maquetes e esquemas (como na proposta de virologia para o ensino médio), ele está oferecendo múltiplos estímulos que facilitam a codificação da informação em diferentes áreas do cérebro.

A Psicologia da Educação contemporânea defende que o educador deve ter noções básicas de como o cérebro aprende (atenção, memória, funções executivas) para que sua prática seja mais assertiva. No entanto, é vital que esse conhecimento não se torne um "neuromito" ou uma forma sofisticada de rotular o aluno sob uma ótica puramente biológica. A biologia oferece as condições de possibilidade, mas é a cultura e a mediação que determinam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Até este ponto, focamos muito na relação individual entre professor-aluno e terapeuta-paciente. Todavia, a superação das dificuldades de aprendizagem exige uma intervenção na instituição como um todo. A Psicopedagogia Institucional analisa as relações de poder, as dinâmicas de comunicação e a filosofia pedagógica da escola que podem estar gerando "patologias" no aprendizado.

Uma escola que valoriza apenas a competição e o resultado numérico tende a gerar altos níveis de ansiedade e exclusão. Por outro lado, uma escola que se organiza como uma comunidade de

aprendizagem, onde os professores também pesquisam e aprendem uns com os outros, cria um ambiente saudável para a diversidade. A inclusão, portanto, deixa de ser um "setor" da escola para se tornar a sua própria cultura.

A intervenção institucional busca transformar o olhar da equipe escolar sobre o aluno "difícil". Em vez de perguntar "o que há de errado com este aluno?", a instituição passa a perguntar "o que a nossa organização de ensino está impedindo que este aluno aprenda?". Essa mudança de perspectiva é o que permite a aplicação real da Pedagogia Histórico-Crítica e da visão democrática de Maria Teresa Esteban, onde o conhecimento é um direito de todos e não um privilégio de quem se adapta ao padrão.

A compreensão dos transtornos de aprendizagem e da prática pedagógica eficaz exige um mergulho nos mecanismos de funcionamento da inteligência. Jean Piaget, ao estruturar a Psicologia Genética, ofereceu o mapa para entender como o sujeito transita de níveis de menor conhecimento para níveis de maior complexidade. Esse processo não é linear nem passivo; ele ocorre através da equilibração majorante, uma busca constante por estabilidade frente aos novos desafios que o meio apresenta.

Para Piaget, a aprendizagem depende de dois processos complementares: a assimilação e a acomodação. Na assimilação, o sujeito interpreta os novos dados do mundo a partir dos esquemas que já possui. No entanto, quando o novo objeto de conhecimento resiste a essa interpretação, o sujeito é forçado a realizar uma acomodação, uma transformação nos seus próprios esquemas internos para dar conta da nova realidade. O fracasso escolar, muitas vezes, é um bloqueio nesse mecanismo, onde o aluno não possui os

esquemas prévios necessários ou o ambiente não oferece o desafio adequado para provocar a acomodação.

Sobre a natureza ativa da construção do conhecimento e a superação do empirismo, Piaget afirma:

Para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, conseqüentemente, transformá-los: deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los e reuni-los. [...] O conhecimento não é, portanto, nem uma cópia do objeto, nem uma tomada de consciência de formas a priori que estariam predeterminadas no sujeito; ele é uma construção perpétua por trocas entre o organismo e o meio (Piaget, 1973, p. 14-15).

Essa perspectiva é fundamental para o psicopedagogo e para o professor, pois retira o foco da "quantidade de informação" e o coloca na "qualidade da estrutura mental". Um aluno com dificuldades pode estar simplesmente preso em um patamar de desenvolvimento que exige mediações específicas para que a equilibração ocorra. Assim, o erro deixa de ser uma falha de memória e passa a ser visto como um degrau necessário na escada da construção cognitiva.

Enquanto Piaget nos oferece a lógica das estruturas, Sigmund Freud e a psicanálise nos oferecem a lógica do desejo. No corpo desta dissertação, argumenta-se que a aprendizagem é um processo atravessado pela subjetividade e pelas pulsões. O intelecto não opera de forma isolada; ele é alimentado pela libido, a energia

psíquica que, quando sublimada, permite que o aluno se interesse por objetos culturais, científicos e sociais.

A análise do aparelho psíquico, composto por Id, Ego e Superego, revela os conflitos que ocorrem dentro de cada estudante. O Id busca a gratificação imediata (o prazer), enquanto o Superego representa as normas sociais e a autoridade (o dever). O Ego, atuando como mediador, deve lidar com as exigências da realidade escolar. Muitas dificuldades de aprendizagem são, na verdade, conflitos entre essas instâncias: um Superego excessivamente rígido pode inibir a curiosidade do aluno, transformando o erro em uma fonte de culpa insuportável, enquanto um Id sem limites pode impedir a concentração necessária para o estudo sistemático.

A relação entre professor e aluno é, portanto, um campo minado de transferências. O professor não ensina apenas o conteúdo; ele comunica seu próprio desejo pelo saber. Freud destaca que a educação deve encontrar um equilíbrio delicado entre a liberdade e a restrição, permitindo que a criança se socialize sem que seu potencial criativo seja esmagado pela repressão.

Sobre a complexidade da tarefa educativa e a influência das forças psíquicas, Freud observa:

A educação tem de buscar seu caminho entre a Scylla da permissividade e o Charybdis da frustração. [...] É difícil dizer quanta influência a personalidade do professor exerce sobre a alma do jovem, mas sabemos que a aprendizagem é bem-sucedida quando há um laço afetivo que permite ao aluno identificar-se com o mestre e, por meio desta identificação, com o próprio conhecimento (Freud, 1996, p. 145-146).

Dessa forma, a Psicopedagogia clínica que se utiliza da psicanálise busca desobstruir os canais do desejo. O "não-aprender" é interpretado como um recado do inconsciente, uma forma de o aluno dizer que algo naquelas relações ou naquela forma de saber está sendo sentido como violento ou desprovido de sentido. Ao resgatar o prazer da descoberta, o profissional ajuda o aluno a reinvestir sua energia psíquica no mundo do conhecimento.

Ao contrastarmos as tendências liberais (tradicional, renovada e tecnicista) com as tendências progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), percebemos o pano de fundo político de toda teoria da aprendizagem. A obra de Vera Regina Oliveira Alves e as reflexões de Saviani apontam que a escolha de uma teoria não é neutra. Uma escola que se diz "neutra" e foca apenas na transmissão de conteúdos está, na verdade, reforçando a tendência tradicional que silencia a diversidade e mantém o status quo.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma superação desse modelo através de uma articulação rigorosa entre o saber científico e a

realidade do aluno. O ciclo pedagógico deve começar com a Prática Social Inicial, onde professor e alunos compartilham o que sabem sobre um tema. Segue-se a Problematização, que gera a necessidade de novos conhecimentos. A Instrumentalização fornece as ferramentas (conceitos, teorias, métodos) para que o aluno possa lidar com o problema. A Catarse é o momento da síntese, onde o aluno percebe que sua visão de mundo mudou. E, finalmente, a Prática Social Final é o retorno à realidade com uma capacidade de ação transformada.

Essa estrutura é o que garante que o ensino seja verdadeiramente significativo. Para o aluno que vive o fracasso escolar, essa metodologia é libertadora, pois ela não o avalia pelo que ele "não tem", mas o convida a participar de um processo de conquista do saber que é, simultaneamente, individual e coletivo.

7. NEURODIVERSIDADE E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

A compreensão contemporânea dos processos educativos exige a superação do conceito de "normalidade" em favor da neurodiversidade. Este paradigma reconhece que as variações no funcionamento cerebral, como o autismo, o TDAH e a dislexia, fazem parte da diversidade natural da espécie humana, não sendo necessariamente patologias a serem "curadas", mas identidades que demandam formas distintas de mediação. É neste solo que floresce o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Diferente da adaptação curricular reativa, que ocorre apenas quando um aluno com deficiência entra na sala, o DUA propõe uma proatividade pedagógica. Ao oferecer múltiplos meios de

engajamento (o *porquê* da aprendizagem), de representação (o *quê* da aprendizagem) e de ação e expressão (o *como* da aprendizagem), o educador minimiza as barreiras antes mesmo que elas se manifestem. Essa visão converge com a teoria dos modelos mentais, pois ao permitir que um aluno se expresse por meio de desenhos, maquetes ou esquemas digitais, o professor está validando diferentes formas de externalização do pensamento.

A respeito da flexibilidade necessária para uma educação inclusiva e do papel da tecnologia como mediadora, Rose e Meyer esclarecem:

O Desenho Universal para a Aprendizagem não se refere apenas ao acesso físico, mas ao acesso cognitivo. [...] A tecnologia digital permite uma flexibilidade que os materiais impressos tradicionais não possuem, possibilitando que a informação seja personalizada para atender às necessidades sensoriais e cognitivas de cada estudante, transformando a sala de aula em um ambiente de sucesso para todos (Rose & Meyer, 2002, p. 74-75).

Esta abordagem técnica é o que dá materialidade às intenções políticas de inclusão. Sem o suporte do DUA, a inclusão corre o risco de ser apenas uma integração física, onde o aluno está presente, mas permanece intelectualmente segregado pela inacessibilidade do conteúdo.

Ao discutirmos a formação integral do aluno, é imperativo resgatar a obra de Henri Wallon. Sua teoria psicogenética propõe que o

desenvolvimento humano é marcado por uma alternância entre estágios predominantemente afetivos e estágios predominantemente cognitivos. Diferente de uma visão puramente racionalista, Wallon demonstra que a emoção é a primeira forma de interação do ser humano com o meio social e que ela permanece como o "pano de fundo" de toda a atividade intelectual ao longo da vida.

Para Wallon, a criança é um ser psicomotor, onde o corpo, a emoção e a inteligência formam uma unidade indissociável. No contexto do fracasso escolar, a análise walloniana revela que muitas dificuldades de aprendizagem têm origem em conflitos afetivos ou em um ambiente escolar repressivo que nega o movimento e a expressão emocional. A escola, ao priorizar o imobilismo e o silêncio, muitas vezes entra em conflito com as necessidades biológicas e psíquicas do desenvolvimento infantil.

Henri Wallon, ao explicar a mútua dependência entre o afeto e a cognição, afirma:

A evolução da inteligência não se faz em linha reta, nem por um processo de simples acumulação; ela é feita de crises, de conflitos e de regressões. [...] A afetividade é a energia que alimenta o processo de conhecimento, e a inteligência é a ferramenta que organiza essa energia. Não se pode educar o intelecto sem educar a sensibilidade, pois é na emoção que se fundamenta a consciência de si e do outro (Wallon, 1979, p. 122-123).

Essa perspectiva é vital para o psicopedagogo, pois sugere que a intervenção nas dificuldades de aprendizagem deve passar pelo acolhimento das emoções e pela valorização do esquema corporal, permitindo que o aluno recupere a confiança em sua capacidade de agir e pensar.

A integração das teorias de Johnson-Laird sobre modelos mentais na prática escolar, especialmente no ensino de temas complexos como a virologia ou a genética, representa uma fronteira avançada da Psicologia da Educação. O aluno não aprende o conceito científico apenas ouvindo o professor; ele constrói uma representação interna que funciona como um simulador da realidade. Se essa representação estiver desconectada da base científica (os chamados "conceitos espontâneos" de Vygotsky), o aluno terá dificuldades em aplicar o conhecimento.

O uso de simulações digitais, realidade aumentada e roteiros de estratégias de ensino que incentivam o aluno a "externalizar" seu modelo mental (através de mapas conceituais ou modelos tridimensionais) permite que o professor identifique onde está a falha de compreensão. É uma forma de avaliação diagnóstica processual que se distancia da prova tradicional. A tecnologia, aqui, não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta de mediação que potencializa a plasticidade cerebral e a consolidação de memórias de longo prazo.

Dessa forma, a educação do século XXI deve ser uma síntese entre o humanismo clássico e o rigor científico. O educador precisa ser um "arquiteto de ambientes de aprendizagem" que entende de sinapses, de transferência psicanalítica, de luta de classes e de design instrucional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta extensa reflexão, percorremos os labirintos das teorias que sustentam o ato de aprender e ensinar. Vimos que a Psicopedagogia não pode ser uma prática isolada, mas uma confluência de saberes que convergem para a superação do fracasso escolar. A convergência entre Piaget, Vygotsky, Freud e Saviani aponta para uma verdade incontornável: a educação é um ato de produção de humanidade.

A "Gramática da Inclusão" que aqui defendemos não é um conjunto de regras gramaticais, mas um modo de ler o mundo escolar. É uma gramática onde o sujeito é sempre ativo, onde o verbo "aprender" é conjugado no plural e onde o erro é um adjetivo que qualifica o processo de descoberta, nunca o sujeito que descobre. Superar as barreiras de aprendizagem exige que abandonemos a visão tecnicista e burocrática em favor de uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, clinicamente sensível e politicamente engajada.

O desafio aqui proposto reflete a própria complexidade do tema. Não se resume a educação em fórmulas simples, pois cada aluno é um universo de possibilidades. Que a prática docente seja, portanto, um exercício constante de investigação e amor ao saber, onde a teoria não seja uma prisão, mas o horizonte que nos permite caminhar em direção a uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente educada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIDOV, Vassili. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Habana: Pueblo y Educación, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

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

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem: Do Condicionamento ao Construtivismo.** São Paulo: Contexto, 2011.

PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento.** Ensino em Re-Vista, 2017.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching Every Student in the Digital Age.** Alexandria: ASCD, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

VISCA, Jorge. **Epistemologia convergente.** Curitiba: Reflexão, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Doutoranda do Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/Univali). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3256581133250466>.

² Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior e Inovações curriculares-UNINTER; Metodologia do Ensino de Matemática e Física-FASA; Professor EBTT atuando no ensino de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO e Pesquisador na área de Educação Matemática e Ciências da Natureza. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2810791945574246>.

³ Estágio Pós-doutoral em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH/UFAM, Brasil; Estágio Pós-doutoral em Psicologia-UFLO, Argentina; Estágio Pós-doutoral em Educação-PPGE/UniLogos, Estados Unidos; Doutor em Estudos Literários-PPGEL/UNEMAT; Mestre em Estudos Literários-PPGMEL/UNIR; Mestre em Letras-PPGL/UNIMAR. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio Grande do Norte-IFRN; Professor Permanente do PPGL/URCA e Professor Associado da UniLogos. É líder do Grupo de Pesquisa Práxis Transformadora em Educação-FAMEN/DGP-CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Brasil, Cabo Verde: Literatura, Educação e História-UERJ/DGP-CNPq. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

⁴ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR); Especialista em Neurociência e Neuropedagogia na Educação pela UNIOPET/RHEMA Educação do Paran; Psicopedagogia e Educação Inclusiva

pela Faculdade FAMA de Rondônia. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) e Secretária Municipal de Educação de Porto Velho RO- (SEMED). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5294444894190508>.

⁵ Especialização em Gestão e Políticas Públicas pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo-FESPSP; Direito Previdenciário pela Universidade Gama Filho-UGF; Atua na Gerencia Executiva do INSS de Porto Velho/RO. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4017707818909959>.