



Abril 2016 - ISSN: 1989-4155

## O DESPRAZER PARA APRENDER: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

**Valquíria Garijo Ghigliotti<sup>1</sup>**

Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional  
valpsique@terra.com.br

**Paulo Eduardo Ribeiro<sup>2</sup>**

Mestre em Psicologia da Saúde  
pauloeduardo@facpiaget.com.br

**Maria Regina da Silva<sup>3</sup>**

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional mreginadasilva@outlook.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Valquíria Garijo Ghigliotti, Paulo Eduardo Ribeiro y Maria Regina da Silva (2016): "O desprazer para aprender: o papel do psicopedagogo", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (mayo 2016). En línea:  
<http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/04/psicopedagogo.html>

**Resumo:** É possível encontrar nos dias de hoje, tanto no âmbito nacional quanto internacional, diversos estudos que enfocam as dificuldades de aprendizagem bem como suas consequências, como por exemplo, o desprazer para aprender. O presente trabalho teve como objetivo compreender como o desprazer na aprendizagem afeta o aluno, além de destacar a importância da atuação do psicopedagogo neste cenário. Para a compreensão desta temática a metodologia utilizada foi bibliográfica de cunho quantitativo e qualitativo a partir da utilização de livros, artigos, monografias, teses e dissertações adquiridas de fontes seguras de consulta como, por exemplo, Medline, Lilacs, Bireme, Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca das Universidades Federais, etc. Utilizou-se também a análise de uma pesquisa que contou com a participação de 66 pessoas, de ambos os sexos, diferentes idades, formação e áreas de atuação. Os resultados obtidos nesse estudo sugerem que ao psicopedagogo cabe desenvolver trabalhos de parceria e orientações aos pais e escola para auxiliar a criança ou adolescente a superar suas dificuldades e consequente desencanto e desprazer para a aprendizagem. Dessa forma parece possível considerar que aprender e ter prazer em aprender não é somente aquisição de conhecimento, mas sim encontrar significados, interagir, partilhar e ter participação ativa no processo. Essa pesquisa visa também contribuir com propostas para o

<sup>1</sup> e-mail: valpsique@terra.com.br - Graduada em Psicologia pela Universidade São Francisco de SP; Pós-graduações Latu-Sensu em Psicoterapia Psicanalítica de Casal e Família pelo Instituto Sedes Sapientiae de SP, Psicopedagogia Clínica pelo Instituto Sedes Sapientiae de SP, Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho de SP, Psicopatologia Psicanalítica pela Universidade São Francisco de SP. Atuação na área da Psicologia Clínica no atendimento de crianças, adolescentes, adultos, casais e famílias. (e-mail: valpsique@terra.com.br).

<sup>2</sup> e-mail: pauloeduardo@facpiaget.com.br - Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Bacharel em Administração. Coordenador do curso de Administração da Faculdade Piaget (UNIPIAGET) Campus Suzano - SP/Brasil.

<sup>3</sup> mreginadasilva@outlook.com - Graduada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e Administração Escolar pela Universidade São Marcos (1983) e Pós-Graduada Latu Sensu em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2015). Tem experiência na área da educação com ensino fundamental e ensino médio e em gestão administrativa na Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo - Fundap. (e-mail: mreginadasilva@outlook.com).

trabalho de psicopedagogos, educadores ou outros profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem e também para com as famílias de crianças que têm condições para o aprender, mas nenhum encanto ou prazer nessa jornada.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem, Fracasso Escolar, Psicopedagogo.

## THE DISPLEASURE TO LEARN: THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST ROLE

**Abstract:** It is possible to find nowadays, both nationally and internationally, several studies that focus on learning difficulties and their consequences, such as the displeasure to learn. This study aimed to understand how the displeasure on learning affects the student, in addition to highlighting the importance of the role of the educational psychologist in this scenario. For the understanding of this issue the methodology used was literature of quantitative and qualitative nature from the use of books, articles, monographs, theses and dissertations acquired from reliable sources query, for example, Medline, Lilacs, Bireme, Scielo, Google Scholar, Library of Federal Universities, etc. We also used the analysis of a survey that had the participation of 66 people, of both sexes, different ages, and training areas. The results of this study suggest that the educational psychologist it is developing partnership work and guidance to parents and school to help the child or adolescent to overcome their difficulties and consequent disappointment and displeasure for learning. Thus it seems possible considerer to learn and take pleasure in learning is not only acquire knowledge, but to find meaning, interact, share and have active participation in the process. This research also aims to contribute proposals for the work of psychologists, educators and other professionals involved in the teaching / learning process and also to the families of children who are able to learn, but no charm or pleasure in this journey.

**Key-words:** Learning Disabilities, School Failure, Educational Psychologist.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No trabalho de psicoterapia com crianças e adolescentes de uma das autoras, por vezes, pais, escolas e outros profissionais as encaminham para avaliação psicológica por apresentarem baixo rendimento escolar ou por se recusarem ir à escola e/ou estudar.

Descartadas as possibilidades de que aspectos cognitivos, biológicos ou sociais estejam interferindo negativamente no processo ensino aprendizagem, algumas indagações se fazem presentes: por que a criança tem apatia, desinteresse e desmotivação para os estudos, apesar de algumas gostarem de frequentar a escola? Em que momento do seu desenvolvimento aconteceu o desencantamento para a aprendizagem? É só no contexto escolar ou em outros?

Supõe-se assim como tantos outros profissionais ou estudiosos sobre o assunto, que modelos de aprendizagem propostos e seguidos pela maioria das instituições de ensino são muitas vezes maçantes, desprazerosos e, portanto, desmotivadores para a criança, são desencadeadores de alguns comportamentos inadequados como agressividade ou isolamento, percepção de si mesma como inferior ou incapaz, além das manifestações de sintomas de psicossomatização que podem acometer a criança.

A partir dessa problematização e de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, desenvolveram-se reflexões respaldadas em autores como Alicia Fernández, Sara Paín, Nádía Bossa e outros que não focaram apenas nas faltas e dificuldades, mas que, em suas experiências com crianças desencantadas com a aprendizagem, conseguiram reconhecer possibilidades de recursos, inovações, talentos e facilidades no ensinar e aprender, e, consequentemente, na apreensão ou resgate do encanto nunca encontrado ou perdido nessa relação.

As respostas obtidas a partir das reflexões de pesquisa das principais bibliografias produzidas sobre o assunto deverão contribuir em propostas para o trabalho dos psicopedagogos, educadores ou outros profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem, e quanto a sua relevância social, contribuir com profissionais da psicologia da educação e com as famílias de crianças que até têm condições para o aprender, mas nenhum encanto ou prazer para tal.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### O que é aprender

Ao escrever, ler ou falar as palavras aprender e apreender apenas acrescentamos ou retiramos uma letra “e” dentre elas, mas ao tentarmos compreendê-las constatamos o quanto podem estar próximas ou distantes em suas funções quando esses verbos se tornam as ações: “(...) sentir, pensar, exprimir e agir.” (WEISS, 2012, p. 26).

Aprender e apreender, aprender ou apreender, ou ainda, apreender o aprender são processos inerentes aos indivíduos, mas, assim como cada pessoa é única, a sua maneira de adquirir, assimilar, se apropriar ou utilizar determinados conhecimentos também lhe é peculiar.

A peculiaridade de um sujeito para o aprender, segundo Fernández (1991) e Paín (1996) deve-se a fatores orgânicos, corporais, intelectuais e simbólicos. Paín observa que essas estruturas capacitam a pessoa a se apropriar do conhecimento e também de poder incorporar o desejo e o conhecimento do outro.

Para Fernández (1991) um organismo bem estruturado oferece boa base para a aprendizagem, em estado de perturbação esse processo fica dificultado. (p. 58). Sobre organismo, corpo e desejo, esclarece:

A memória do corpo é diferente da do organismo, e ambas se conjugam com as “memórias” da inteligência e do desejo na aprendizagem. Assim como a inteligência memoriza e o sujeito recorda, a reprodução do organismo implica a memória dos caracteres hereditários e as disposições que deles se desprendem, enquanto que a reprodução pelo corpo (...) é lembrança. (p. 59).

Entendemos com a autora que toda aprendizagem está registrada no corpo e “O corpo também é imagem de gozo, o dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem.” (p. 60).

Sobre os aspectos intelectuais e simbólicos - aqui se entende os simbólicos enquanto inconscientes – Fernández explica: “Quando falamos de inteligência, referimo-nos a uma estrutura lógica, enquanto que a dimensão desejante é simbólica, significante e alógica.” (p. 70).

Fernández coloca que inteligência, desejo e corporeidade, além dos aspectos orgânicos, estão relacionados aos afetivos e cognitivos com o meio. Essa articulação possibilita a observação dos intercâmbios simbólicos, virtuais e especialmente dos vínculos de aprendizagem. (p. 69). A inteligência é principalmente objetivante, enquanto o desejo é na sua essência subjetivante e original a cada pessoa, mesmo quando partilhado com outro terá algo que não será compartilhado com ninguém. (p. 74).

O teórico cognitivista Piaget teve maior interesse sobre a formação e constituição da inteligência para a aprendizagem, para ele o desenvolvimento cognitivo se dá de forma linear e em estágios desde o nascimento até a adolescência.

Piaget em sua visão interacionista - nessa visão compreende-se o desenvolvimento da aprendizagem a partir de trocas entre o sujeito e o meio ambiente - procurou entender como as crianças em diferentes idades obtêm o conhecimento do mundo ao seu redor (Epistemologia Genética).

Na compreensão piagetiana o conhecimento da criança é adquirido nas interações com o mundo, os aspectos afetivos possibilitam o desenvolvimento cognitivo, também as características biológicas, as transmissões socioculturais e os conhecimentos adquiridos e apreendidos pela criança. Andion (2010) sintetiza o método clínico de Piaget como:

(...) um procedimento para investigar como os sujeitos pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, investiga o que está por trás da aparência de seu comportamento, seja em ações ou palavras. (p.79).

Prosseguindo com Andion, a autora coloca que para Piaget todo ser vivo a fim de superar as dificuldades encontradas procura estabelecer um estado de equilíbrio e adaptação ao seu meio. Nesse processo de equilibração no desenvolvimento mental, ocorrem constantes desequilíbrios e equilíbrios.

O equilíbrio acontece a partir da construção dos processos biológicos de assimilação e acomodação, diante a experiência vivenciada o processo de assimilação é o primeiro mecanismo mental instalado e posteriormente o de acomodação. “Estes dois processos são distintos, porém um complementa o outro.” (p. 83).

Piaget dividiu e classificou em estágios o desenvolvimento do pensamento da criança em que passa de um estágio mais simples a um mais avançado num processo de equilíbrios sucessivos.

Segundo Piaget, cada estágio se caracteriza pela aparição de estruturas mentais (inteligência, atenção, concentração, criatividade, memória e outras), próprias de cada estágio, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. (ANDION, 2010, p. 95).

Os estágios do desenvolvimento mental, de acordo com Piaget, são:

- **Sensório-Motor:** nascimento aos dois anos. Nessa fase a estrutura mental refere-se a exercícios reflexos básicos.
- **Pré-Operatório:** dois a seis e sete anos. Com a possibilidade da expressão verbal a criança dos dois aos quatro anos faz imitações e representações simbólicas dos objetos (Estágio Preconceitual). Dos cinco aos sete anos de idade a reconstituição das imagens e das experiências mentais acontece no plano intuitivo, não se baseia mais nas percepções e movimentos reflexos (Estágio da Inteligência Intuitiva).
- **Operatório-Concreto** (sete a onze e doze anos). Nesse estágio a criança consegue resolver mentalmente os problemas que antes eram resolvidos de forma concreta.
- **Operatório-Formal ou Abstrato** (onze e doze anos em diante). As formações intelectuais tornam-se abstratas, se orientam para o futuro, o adolescente adquire capacidade de distinguir o real do que é possível, constrói hipóteses a respeito de um assunto.

Vygotsky (2000) também teórico interacionista, dá ênfase às relações sociais para o aprendizado. O desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da interação social, mediada por instrumentos e signos gerando novas experiências e conhecimentos. O conhecimento é influenciado pelo momento cultural, social, histórico e político em que o sujeito está inserido.

O autor atribui papel preponderante as relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual da criança, pois novos conhecimentos são adquiridos nas trocas entre as pessoas. Compreende o homem como um ser que se transforma do biológico para o sócio-histórico, num processo em que a cultura é essencial, portanto, o conhecimento é construído de forma coletiva.

A aprendizagem acontece através da complementaridade dos aspectos biológicos e sociais e por ser uma experiência social, para Vygotsky, a criança interioriza o mundo ao seu redor através da linguagem, do uso dos signos e da imitação. Um signo é algo que significa alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

Na teoria do autor para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial, pois considera-se a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da Zona de Desenvolvimento Potencial, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho e o potencial é aquele no qual necessita do auxílio de outros para aplicar.

Wallon (1979) por sua vez, percorreu sua teoria sobre o desenvolvimento infantil procurando compreender a criança de forma concreta e completa, na sua totalidade e geneticamente social, ou seja, a criança no seu desenvolvimento tem determinantes fisiológicos e sociais. Propõe quatro funções essenciais para o desenvolvimento psíquico e cognitivo: afetividade, movimento, inteligência e formação do EU. O desenvolvimento nos seus diferentes estágios é conflituoso interna e externamente a pessoa; as emoções surgidas nas crises são de suma importância no desenvolvimento total da criança.

Para ele, não há como dissociar o biológico do social no desenvolvimento humano, ou seja, a pessoa é determinada fisiológica e socialmente, sujeita as situações internas e externas

a ela, como também aos regimes sociais e políticos a que está inserida.

Para o autor a escola é a continuidade da socialização da criança, deve respeitar e promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, no estágio em que ele se encontra, observando a capacidade que a criança tem para o aprendizado independente da sua idade e o que as disciplinas exigem do raciocínio infantil.

Wallon (1979) desenvolveu, então, a teoria das etapas do desenvolvimento cognitivo e afetivo para a compreensão das emoções, da formação e transformação do psiquismo nas diferentes fases do desenvolvimento humano:

- Etapa impulsiva emocional – acontece no primeiro ano de vida da criança, é basicamente emocional, a motricidade é descarga de reflexos, a emoção forma os pensamentos e as trocas afetivas são presenciais.
- Etapa sensório-motora e projetiva – dos dois aos três anos, a exploração do mundo físico é sensório-motora, aprende a andar, pegar objetos, desenvolve a linguagem, as trocas afetivas ainda são presenciais.
- Etapa do personalismo – entre três e seis anos de idade, tem início a formação da personalidade, a afetividade incorpora os recursos intelectuais já desenvolvidos, a afetividade acontece além de presencial.
- Etapa do pensamento categorial – consegue formar categorias, classes, séries, os aspectos afetivos dão lugar aos cognitivos, pois já consegue analisar, generalizar, comparar por inibição e discriminação.
- Etapa da predominância funcional – surge no período da adolescência, ocorre nova definição dos contornos da personalidade, as mudanças corporais e hormonais afetam o desenvolvimento do pensamento e a afetividade é modificada por questionamentos morais e existenciais.

Na teoria de Wallon, entender os aspectos inicialmente citados e os estágios do desenvolvimento psíquico infantil é primordial para a compreensão do desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse contexto é importante discorrer um pouco sobre as dificuldades de aprendizagem que acomete algumas pessoas durante a fase escolar, e é exatamente esse o próximo tópico a ser abordado.

### **Dificuldades de aprendizagem**

Dificuldade de aprendizagem difere-se de transtorno ou distúrbio de aprendizagem. Este último está relacionado a dificuldades específicas e pontuais como as neurológicas, que trazem algum prejuízo intelectual, dentre elas, lesões ou disfunções cerebrais como traumatismos cranianos, tumores, hemorragias cerebrais, febres altas com convulsões, encefalites, falta de oxigenação antes ou durante o parto, fatores genéticos como erros cromossômicos, doença herdada de um dos progenitores, causas de ordem sensorial como déficits auditivos ou visuais, desnutrição, problemas na gestação como diabetes ou pressão alta da mãe, ou quando a mãe faz uso do álcool, de outras drogas ou medicamentos.

Atualmente, considera-se que os principais transtornos de aprendizagem são os de leitura e escrita, de cálculo e o TDAH (transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade).

Weiss (2012) coloca que fatores emocionais, sociais e econômicos também podem desencadear dificuldades de aprendizagem:

A maioria avassaladora das questões escolares está ligada aos vínculos inadequados com os objetos escolares, com as situações escolares e com a aprendizagem formal – vínculos esses construídos pela criança ao longo de sua história de vida familiar e escolar, pelas questões de educação no cotidiano da vida familiar, na interiorização dos limites psicossociais, na construção da baixa resistência às frustrações vividas no dia a dia. (WEISS, 2012, p. 15).

Os aspectos acima citados podem ocasionar em diferentes graus dificuldades de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem ou problema de aprendizagem não se refere a um único aspecto, pois é um termo mais global e abrangente, refere-se a causas relacionadas

a pessoa que aprende, mas também aos métodos de ensino, aos elementos didático-pedagógicos, ao estilo do professor ensinar, ao ambiente físico e social da sala de aula e da escola como um todo, inclusive, nas estratégias utilizadas e atividades propostas considerando as características intelectuais da criança.

Fernández (1991, p. 29) compreende “(...) que o problema de aprendizagem não é outra coisa senão anular as capacidades e bloquear as possibilidades.” Portanto, a dificuldade de aprendizagem pode aparecer quando a prática pedagógica diverge das necessidades do aluno, pois a criança com algum distúrbio para a aprendizagem é capaz de aprender, mas passa por algumas dificuldades:

(...) quando os conteúdos do programa escolar, ou seja, as informações trazidas para a sala de aula são apresentadas ao aluno de forma inadequada, tornam-se objetos de difícil discriminação; eles se confundem com outros conhecimentos já adquiridos e não se integram aos novos, gerando grande “confusão” e tornando a elaboração do conhecimento mais demorada e difícil. (WEISS, 2012, p. 24).

Para Sara Paín (1996), o problema de aprendizagem é considerado um sintoma, pois o não aprender não configura um quadro permanente. A autora observa que a maioria das crianças gratifica os pais através das conquistas de aprendizado por entenderem que assim obtém e conservam o amor deles por elas; num outro contraponto, há crianças que contam com o carinho e atenção dos pais não aprendendo.

Smith e Strick (2012) elucidam que uma criança com dificuldade de aprendizagem não necessariamente tem baixo ou alto QI, por conta de alguma dificuldade ela pode estar desempenhando suas atividades abaixo da sua capacidade ou ao que é esperado pelos seus pais ou professores por apresentarem dificuldades significativas para adequar o seu comportamento e/ou aprendizagem à norma esperada para a sua idade. O aluno com dificuldades de aprendizagem pode ter desempenho adequado em algumas áreas, mas em outras não consegue acompanhar seus colegas de classe.

Algumas crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem problemas emocionais demonstrados em comportamentos agressivos ou inadequados, podem, também, tornarem-se ansiosas ou deprimidas, pois se sentem frustradas em não conseguir realizar as atividades propostas, adquirem, então, estratégias para o não enfrentamento das suas dificuldades, como comportamentos de fuga ou evitação, sair da sala várias vezes com alguma desculpa, mudar de atividade, e adoecer frequentemente, são alguns exemplos.

Distúrbios de aprendizagem e consequentes problemas para a aprendizagem sempre implicam em sofrimento para a criança, ou para o sujeito que aprende em qualquer fase do desenvolvimento, pois frequentemente acarretam em prejuízos na área pessoal, com problemas emocionais e de comportamento, trazendo prejuízos também na esfera social. Em sala de aula, por exemplo, o aluno pode apresentar comportamentos de agitação, de desinteresse, de desatenção, de falta de organização com seus pertences e responsabilidade nas atividades.

Conforme apontam as autoras Smith e Strick (2012), o aluno adolescente com dificuldades de aprendizagem, e que não teve oportunidades de atenuar a contento ou superar suas dificuldades, pode desenvolver problemas mais sérios como abandonar a escola, abusar do álcool ou outras drogas, tornando-se dependente químico, envolver-se em condutas criminais e em alguns casos vir a suicidar-se.

As intervenções realizadas de forma precoce na vida da criança, dos pais e com a equipe docente na escola possibilitam melhores resultados, por isso é fundamental entender quais são os pontos de dificuldades da criança para possibilitar intervenções adequadas, dependendo da problemática as intervenções serão de caráter interdisciplinar, ou seja, com o conhecimento e atuação de vários profissionais como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, dentre outros.

Portanto, é necessário investigar e entender, numa perspectiva interdisciplinar, como a criança aprende e porque não aprende para ajudá-la na adequação da realidade à sua possibilidade de aprendizagem. No processo é importante investigar, por exemplo, os aspectos ligados à leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e também os aspectos sócio afetivos associados à aprendizagem.

Mas quando isso não acontece na prática pode ser considerado um fracasso escolar? É sobre isso que o próximo tópico discorrerá.

### **O fracasso escolar**

As dificuldades de aprendizagem frequentemente desencadeiam em fracasso escolar, esse insucesso escolar é entendido como um problema proveniente somente do aluno, Fernández (1991) atenta para a inevitável relação vincular entre o ensinante (o professor, a escola, os pais, os amigos) e o aprendente. Segundo a autora quando o vínculo ensinante/aprendente fracassa produz sintomas desfavoráveis, os quais podem acarretar em fracasso na aprendizagem.

Bossa (2002), num estudo da literatura sobre o fracasso escolar, observa que as dificuldades escolares foram marcadas por concepções que consideravam apenas os aspectos do aluno, desconsiderando a complexidade de outros fatores envolvidos, prevaleciam concepções médicas, psicométricas e sociopolíticas. A autora cita o seguinte pensamento e considerações de Cordié:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um. (CORDIÉ, apud BOSSA, 2002, p. 18).

Segundo Weiss (2002), o fracasso escolar acontece quando o aluno não corresponde ao que é exigido ou demandado numa escola. A autora analisa três diferentes perspectivas geradoras do fracasso escolar – sendo que uma não está isolada ou dissociada à outra – são elas: da sociedade, da escola e do aluno.

Prosseguindo com Weiss (2012), a perspectiva da sociedade refere-se ao tipo de cultura, as relações e condições político-sociais e econômicas vigentes numa época e sociedade. Para a autora não se pode desconsiderar a produção escolar de um aluno versus as oportunidades reais existentes para ele, pois é fato que aquele que não tem oportunidades, estímulos e cuidados no seu desenvolvimento tanto físico como intelectual, infelizmente está mais propenso ao fracasso escolar.

Sobre a perspectiva da instituição escola, Weiss (2012) a considera a maior contribuinte para o fracasso escolar, lembrando que a escola não está isolada de um sistema socioeconômico, mas sim, é reflexo dele. Escola ou professor desprovido de recursos materiais e pedagógicos, ainda desqualificados pela sociedade, famílias e alunos não se sentem motivados para ensinar, o desprazer acaba sendo uma constante que todas essas situações provocam. Em contrapartida, essa desfavorável realidade também desestimula o aluno, não lhe proporciona interesse e prazer para aprender.

Fernández (1991) observa que o docente pode ser vítima de um sistema que se justifica e se abstém colocando-o numa posição de algoz. Nessa mesma linha de compreensão sobre o fator social enquanto produtor do fracasso escolar, Bossa (2002, p. 24) cita o pensamento da autora Patto “(...) o processo social de produção do fracasso escolar se realiza no cotidiano de uma escola e é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”.

A terceira perspectiva tratada por Weiss (2012) sobre o fracasso escolar refere-se ao aluno, essencialmente à compreensão de suas condições internas de aprendizagem, ou seja, os aspectos intrassubjetivos, cognitivos, emocionais e orgânicos do aluno. Esses fatores internos, próprios do aluno, serão refletidos em possibilidades e limitações para a aprendizagem. A autora atenta que na visão das escolas o problema frequentemente está no aluno, mas na realidade o fracasso escolar tem sua causa além da problemática do aluno, pois é influenciado pela interligação de aspectos sociais, familiares e escolares.

O fracasso escolar leva o aluno a maior fragilidade e vulnerabilidade emocional, comportamental e social, por suas histórias de insucesso passa gradativamente a declinar

perdendo a confiança em si mesmo e prejudicando sua autoestima. Se percebe como incompetente e incapaz por não acompanhar seus colegas de escola ou não atender ao que é esperado por pais e professores. Seus pares o consideram “diferente”, desajustado, perdedor, conforme colocam Smith e Strick (2012).

Observo na prática clínica que essas crianças tendem a antecipar-se ao fracasso, não persistem, desistem facilmente, às vezes nem tentam, esquivam-se, negam a fazer o que é proposto. Falta-lhes estímulo, motivação, interesse, desejo e prazer em descobrir o novo, aprender, entender, superar desafios.

Mas, o pior ainda acontece: quando os outros - pais, professores, colegas - também desistem de acreditar nela. O aluno pensa e verbaliza numa postura de total desprazer e derrota: Por que vou fazer? Não vou conseguir mesmo! Nem meus pais acham que conseguirei! Ah! Sabe de uma coisa? Eu também não quero, não tenho vontade.

Infelizmente a postura de fracasso pode ultrapassar os muros escolares levando a fracassos e desprazeres em outras esferas da vida. Fernández (1991, p. 74) afirma que “para que haja aprendizagem, intervém o nível cognitivo e o desejante além do organismo e do corpo”.

Diante dos aspectos geradores de desmotivação e desprazer para o aprendizado com consequente fracasso, Fernández (1991, p. 67) aponta que ao psicopedagogo cabe “(...) observar a inteligência submetida ao desejo, não podendo desconhecer nem a um nem ao outro (...)”. Por bloquearem o aprender, os fatores internos, ou fatores afetivos, podem apresentar-se como principais responsáveis pelo fracasso escolar.

Para a autora Fernández (1991), desde o diagnóstico, o psicopedagogo deve considerar a pessoa como um sujeito pensante e com inteligência, pois a inteligência existe mesmo estando acobertada ou aprisionada, pois nesse estado gera dificuldade na aprendizagem, gerando, também fracasso escolar e em consequente desprazer para aprender. Sobre o papel do psicopedagogo diante desse cenário explanaremos a seguir.

### **O papel do psicopedagogo**

Cabe situarmos brevemente o papel do psicopedagogo institucional e do psicopedagogo clínico. O psicopedagogo institucional não atua de forma clínica ou individual junto ao aluno com dificuldades, sua atuação é na escola, junto à equipe docente de forma parceira e de assessoramento na construção das práticas didático/pedagógicas, assim como em diagnosticar as causas de problemas instalados no processo ensino/aprendizagem, entendendo o que ocorre nos espaços escolares, encontrando soluções e posturas a fim de prevenir a instalação de outros problemas sempre em conjunto com os envolvidos, ou seja, com equipe docente, alunos e, quando necessário, com as famílias dos alunos, com o intuito de não ter uma visão parcial e unilateral, mas sim contextualizada do que acontece na instituição escolar.

Portanto, na fase diagnóstica o psicopedagogo institucional não foca somente os alunos com problemas na aprendizagem – em alguns casos terão de ser encaminhados para outros profissionais para um parecer diagnóstico - mas também para todos os aspectos e situações envolvidos na aprendizagem, considerando o contexto social, político, educacional, psicológico e pedagógico. Para tanto, levanta dados, conhece e compreende o que acontece com observações, entrevistas, com as pessoas envolvidas para levantamento das queixas que estão interferindo negativamente no processo ensino/aprendizagem.

A partir dos aspectos levantados no processo diagnóstico, o psicopedagogo institucional propõe o plano de intervenção, este acontece de forma compreensiva, acolhedora e parceira com promoção de diálogos e articulação junto à equipe docente com propostas de novas instrumentalizações, com trabalhos de conscientização e incentivo para a educação continuada para reciclagem e atualização no fazer pedagógico.

Além da atuação terapêutica cabe ao psicopedagogo contribuir em caráter preventivo nas problemáticas de aprendizagem, Fernández (1991). Golbert, apud Bossa (2000, p.19) orienta: “(...) o objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico.” Portanto, em posturas de prevenção cabe ao psicopedagogo o assessoramento com indicações, orientações e ações na releitura e reelaboração das programações curriculares não somente voltadas para as mudanças,



minimizações e soluções do que já está instalado, mas também, e principalmente, ter propostas e práticas preventivas no fazer educacional a fim de que não se instalem ou reinstalem obstáculos no ensinar e no aprender, e consequentemente no fracasso escolar, assim como, nas interações e nos vínculos dos envolvidos na instituição escolar.

Por sua vez, a atuação do psicopedagogo clínico é principalmente junto ao paciente que apresenta dificuldades na aprendizagem. Weiss (2012, p. 18) orienta: “Com a criança ou o adolescente fazemos uma intervenção direta, e com a família e a escola realizamos uma troca permanente com a orientação possível.” A atuação acontece no processo de avaliação psicopedagógica ou fase diagnóstica nas propostas e atuações interventivas junto ao paciente, pais e escola a partir do levantamento das causas que inibem o aprendizado e quando necessário em encaminhamentos para outros profissionais, tanto para complementação diagnóstica como para intervenções junto ao paciente.

No processo diagnóstico o psicopedagogo clínico faz entrevistas com a família do paciente, para compreender a dinâmica familiar, obter dados de anamnese, realiza entrevistas com a própria criança ou adolescente, utiliza recursos lúdicos (jogos e brincadeiras), solicita desenhos para compreender a dinâmica interna e familiar do paciente, se necessário aplica provas e testes (provas piagetianas, avaliação do estágio da aquisição da língua e escrita, por exemplo). O psicopedagogo também analisa o material escolar do aluno. Para melhor compreensão das causas do fracasso escolar, é interessante a visita à escola para entender de forma contextualizada o aluno encaminhado.

A partir dos dados levantados o psicopedagogo clínico terá elementos para a construção da hipótese diagnóstica de forma contextualizada sobre o paciente nos aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, comportamentais, sociais e pedagógicos; a família nos aspectos dinâmicos, culturais, socioeconômicos e ideológicos e também da escola no aspecto didático/metodológico.

De posse da hipótese diagnóstica, ou seja, das causas que bloqueiam a aprendizagem, o psicopedagogo clínico realiza a entrevista devolutiva do diagnóstico com os pais, escola e também com o paciente. Cabe também à escola ter conhecimento e compreensão da hipótese diagnóstica. Em alguns casos são necessários encaminhamentos para outros profissionais para melhor compreensão diagnóstica em caráter interdisciplinar.

As intervenções junto ao paciente se darão de acordo com sua problemática para a aprendizagem e considerando sua fase de desenvolvimento biopsicossocial. Esses aspectos também têm de ser considerados pelo psicopedagogo para a escolha e utilização de recursos, ferramentas e estratégias de intervenção. Trabalho de orientação e acolhimento com os pais e de orientação e parceria com a escola tendem a otimizar o tratamento da criança ou adolescente com a amenização ou superação dos sintomas existentes e que trazem prejuízos para a aprendizagem.

Fernández (1991) sugere que o espaço de tratamento seja um espaço transicional, ou seja, um espaço em que o paciente encontre, experimente recursos e estratégias para lidar ou superar suas dificuldades, esse espaço tem função de matriz do aprender.

Ao psicopedagogo clínico ou institucional cabem atuação e compreensão contextualizada (considera o contexto social, político, educacional, psicológico e pedagógico) junto aos envolvidos no processo ensino/aprendizagem a fim de não se correr o risco de compreensão unilateral, parcial e consequentemente equivocada sobre o aluno com entendimentos de psicologização, patologização ou vitimação sobre ele.

Descartadas as possibilidades de que aspectos cognitivos, biológicos ou sociais estejam interferindo negativamente no processo ensino/aprendizagem, ao psicopedagogo cabe compreender por que a criança tem apatia, desinteresse e desmotivação para os estudos, tentar levantar em que momento do seu desenvolvimento aconteceu o desencantamento para a aprendizagem, se é só em contexto escolar ou em outros.

Entendendo esses aspectos o psicopedagogo poderá intervir junto ao paciente para adquirir ou readquirir o encanto e prazer para a aprendizagem. Fernández assim observa:

O psicopedagogo, a partir do confronto com a resolução do problema de aprendizagem (...) encontra o terreno ideal para observar a inteligência submetida ao desejo, não podendo desconhecer nem a um nem a outro, facilitando-lhe a compreensão do tipo de relações que se estabelecem entre

uma estrutura de caráter claramente genético, que vai se autoconstruindo, e uma arquitetura desejante, que, ainda que não seja genética, vai entrelaçando um ser humano que tem uma história. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 67).

Fernández (1991) atenta para o fato de as teorias sobre a inteligência desconhecerem os aspectos do desejo, pois para a autora considerar inteligência e desejo possibilita entender intercâmbios afetivos e cognitivos com o meio e não somente a intercâmbios orgânicos, a observação dos intercâmbios simbólicos articulados aos demais possibilita a compreensão dos vínculos de aprendizagem existentes.

A inteligência é uma estrutura lógica enquanto que o desejo é simbólico, significativo e alógico. A inteligência tende a ser objetivante, a classificar, a ordenar, a generalizar, a discriminar; o desejo, por sua vez é subjetivante, pois tende a individualização e a diferenciação, ao que é original a cada ser humano em relação ao outro, como esclarece Fernández (1991).

Paín (1996) elucida que tanto na esfera do conhecimento como na esfera do desejo temos uma parte inconsciente e outra consciente, o conhecimento tem a ver principalmente com a percepção, enquanto o desejo tem a ver com emoções e afetos. Para a autora, a estrutura que produz pensamentos cognitivos difere-se da estrutura que produz pensamentos simbólicos ou dramáticos.

Vínculos inadequados na aprendizagem são desencadeadores de desencanto, desinteresse, desmotivação, desprazer. Weiss (2012, p. 15) aponta que “a maioria avassaladora das questões escolares está associada a vínculos inadequados com os objetos escolares, com as situações escolares e com a aprendizagem formal (...)”.

A autora Sara Paín (1996) propõe ao psicopedagogo observar quais os mecanismos que a criança utiliza para se apropriar do conhecimento e também o que esse conhecimento significa em seu desejo ou nela enquanto pessoa, pois um conhecimento não se resume a conteúdos, mas também a significados.

Ao psicopedagogo cabe auxiliar a criança ou adolescente a entender e desenvolver recursos e estratégias para lidar com suas dificuldades, a encontrar ou reencontrar o prazer perdido para o aprender. Sempre considerando que família e escola têm participação nesse processo. Weiss (2012, p. 21) esclarece que “uma família com vínculos adequados com os aspectos escolares e de aprendizagem tem também a figura do professor valorizado, portanto esse tem maior prazer em ensinar, possibilitando dessa forma o nascimento do prazer de aprender”.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **Método**

É possível descrever o método de acordo com Hubner (2001, p. 41) como sendo uma seção fundamental, seja em projetos de pesquisa ou mesmo em teses em geral. No método, ainda de acordo com a autora, é necessária que a lógica da ação definida e a ser seguida pelo autor seja explicitada, sem se esquecer também dos principais fenômenos que serão por ele estudados, bem como suas ramificações, inter-relações e a forma de se obtê-los.

Para a compreensão deste tema foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Foram consultadas obras dos autores Sara Paín, Alicia Fernández e outros descritos nas referências, que abordaram temáticas sobre o aprender, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar a atuação do psicopedagogo e sobre aspectos que desencadeiam em prazer ou desprazer para o aprendizado.

Pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2006), caracteriza-se e é desenvolvida a partir da pesquisa sobre o tema de materiais já elaborados por outros autores publicados em fontes bibliográficas, principalmente em livros e em artigos científicos.

A partir da pesquisa bibliográfica, da leitura, análise e interpretação do material levantado é possível delinear ou analisar as características de um fenômeno de forma qualitativa: “Neste tipo de pesquisa o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações.” (CAMPOS, 2004, p. 57).

No caso específico dessa pesquisa além do levantamento bibliográfico, o trabalho

contou com suporte de um questionário que de acordo com Cervo; Bervian; Da Silva (2007, p. 53) “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

### Participantes

Participaram deste estudo 66 profissionais, de áreas e idades distintas, e de ambos os sexos para que assim fosse possível obter o maior número possível de pontos de vista sobre o tema pesquisado.

Todos foram escolhidos aleatoriamente e por conveniência, sendo que 45,45% da amostra, que corresponde a 30 pessoas responderam ser do sexo masculino, enquanto 54,54, que corresponde a 36 pessoas, responderam ser do sexo feminino.

Com relação a idade informada, nenhum dos participantes relatou ter menos do que 20 anos de idade no momento do preenchimento do questionário, 14 pessoas, que corresponde a 21,21% relatou ter entre 20 e 30 anos, 30 pessoas, que corresponde a 45,45% dos participantes relatou ter entre 31 e 50 anos de idade e 22 pessoas, que corresponde a 33,33% dos participantes relatou ter mais de 50 anos de idade no momento em que participaram da coleta de dados dessa pesquisa.

Ao analisar os dados coletados e que estão consolidados na tabela 1, é possível observar que apesar de haver quase um empate no que se refere a quantidade de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino que participaram desse estudo, a maioria dos participantes, ou seja, 54,54% que representa 36 pessoas, relatou ser do sexo feminino, enquanto o restante, 45,45% dos respondentes que representa 30 pessoas, relatou ser do sexo masculino.

Outro dado igualmente importante e que merece ser destacado refere-se a idade dos participantes. Nenhum dos participantes relatou ter menos de 20 anos de idade, ou seja, a chamada geração Z não se fez presente nesse estudo.

A maioria dos participantes relatou ter entre 31 e 50 anos de idade, ou seja, os representantes da geração X, e isso pode ser um indicador importante quando da análise dos resultados dessa pesquisa, por se tratar de uma geração mais conservadora e com dificuldade de aceitar ou acatar as mudanças.

Em seguida aparecem as pessoas com mais de 50 anos de idade e que fazem parte da geração *Baby Boomers*, ou seja, aquelas que nasceram antes da década de 70 com 33,33% e que também é formada por pessoas com uma visão um pouco mais conservadora.

É importante salientar, no entanto que 14 pessoas, que representa 21,21% dos participantes desta pesquisa relataram ter entre 20 e 30 anos de idade, ou seja, são as pessoas que fazem parte da chamada geração Y, e isso pode representar no resultado da pesquisa um ponto de equilíbrio em questões um pouco menos conservadoras, e isso pode ao final das análises, apresentar dados relevantes.

**Tabela 1:** Dados dos participantes

Variáveis		f	%	Intervalo	f	%
<b>1. Sexo</b>	Masculino	30	45,45			
	Feminino	36	54,54			
<b>2. Idade (anos)</b>				Menos de 20 anos	00	00,00
				Entre 20 e 30 anos	14	21,21
				Entre 31 e 50 anos	30	45,45
				> 50 anos	22	33,33

### Procedimentos

Todos os participantes foram escolhidos por conveniência e não houve a adoção de um critério específico para que eles pudessem ser considerados como participantes dessa

pesquisa. A seguir foi enviado um convite na forma de um *link* de internet para que aqueles que aceitassem participar pudessem ter acesso ao questionário e respondê-lo.

O objetivo principal deste estudo após a coleta de dados foi verificar, e se possível tentar compreender, como o desprazer na aprendizagem afeta o aluno, destacando, se possível, a importância da atuação do psicopedagogo a partir do cenário aqui proposto.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Prosseguindo com a análise dos dados coletados, a tabela 2 apresenta a maior titulação obtida pelos participantes no momento em que eles responderam ao questionário.

**Tabela 2:** Maior titulação obtida

<b>Qual a maior titulação obtida por você até o momento?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ensino médio ou menos	08	12,12
Graduação	28	42,42
Pós Graduação	22	33,33
Mestrado	08	12,12
Doutorado	00	00,00
Pós-Doutorado	00	00,00

Com base nas informações apresentadas é possível observar que 8 participantes, que representa 12,12% dos participantes relatou ter como maior titulação o ensino médio ou inferior. A mesma porcentagem de participantes relatou possuir como a maior titulação obtida até o momento da participação na pesquisa mestrado. A maioria dos participantes, 28, que representa 42,42% dos participantes relatou possuir como maior titulação graduação enquanto nenhum dos participantes relatou possuir doutorado ou pós-doutorado.

A tabela 3 apresenta a percepção dos participantes quanto à dificuldade (ou não) de aprendizagem ao longo de sua vida como aluno.

**Tabela 3:** Dificuldades para aprender

<b>Ao longo de sua vida como aluno, em algum momento você sentiu algum tipo de dificuldade para aprender?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sim, muitas vezes	13	19,70
Algumas vezes em determinadas situações	48	72,73
Nunca, tenho facilidade em aprender	05	7,58

A grande maioria dos participantes, ou seja, 48 que representa 72,73%, relatou que em determinadas situação sentiram algum tipo de dificuldade para aprender enquanto 19 deles, ou seja, 19,70% relataram que experimentaram esse sentimento muitas vezes.

Um indicador que chama a atenção é a quantidade de participantes que relataram nunca ter experimentado esse sentimento por ter facilidade em aprender, apenas 5 participantes, que corresponde a apenas 7,58% da amostra analisada.

A tabela 4 teve como objetivo analisar a percepção dos participantes desse estudo quanto a influência dos atuais modelos de aprendizagem propostos pelas instituições de ensino no que se refere ao prazer ou ao desprazer em aprender.

**Tabela 4:** Modelos de aprendizagem

<b>Na sua opinião os modelos de aprendizagem propostos pelas instituições de ensino podem ser influenciadores no prazer ou desprazer em aprender?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sim, com certeza influencia muito	53	80,30
Às vezes podem influenciar	13	19,70
Não tenho opinião formada	00	00,00

Um dado interessante e que merece ser destacado é o fato de nenhum participante deixar de se posicionar nesse item e a grande maioria, ou seja, 53 participantes, que corresponde a 80,30% da amostra, relatou acreditar que os atuais modelos de aprendizagem propostos pelas instituições de ensino podem sim ser considerados influenciadores no prazer ou desprazer em aprender.

Por outro lado é importante salientar também que 13 participantes, ou seja, 19,70% dessa amostra acham que os modelos de aprendizagem propostos pelas instituições de ensino podem sim influenciar, mas somente em algumas situações.

O objetivo da tabela 5 era analisar a partir do ponto de vista dos participantes desse estudo, a quem pode ser atribuída a culpa e/ou as responsabilidades pelas dificuldades de aprendizagem que as pessoas passam ao longo de sua vida como discente.

Os pontos escolhidos para a análise desse item foram: o próprio aluno, a família, a escola ou um pouco de cada um deles exercendo algum tipo de influência e de certa forma contribuindo na dificuldade e no prazer ou desprazer em aprender durante o período em que fez parte de alguma instituição de ensino.

**Tabela 5:** Culpa e ou responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem

<b>Na sua opinião de quem é a culpa e/ou responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Do próprio aluno	01	1,52
Da família	01	1,52
Da escola	02	3,03
Todos (alunos, família e escola) têm um pouco de culpa	62	93,94

O resultado apresentado deixa claro que a grande maioria dos participantes, ou seja, 62 deles que representa 93,94% da amostra acreditam que a culpa e/ou a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem não é apenas do aluno, da família ou da escola e sim de todos eles, sendo que cada instituição tem um pouco dessa culpa dependendo da maneira que atua sobre o indivíduo aluno.

Mas existem também aqueles que acreditam que a culpa é sim individualizada como pode ser visto ainda na tabela 5.

A tabela 6 procurou verificar a percepção dos participantes quanto à ajuda de um psicopedagogo com o objetivo de ajudar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem e a partir de então adquirir prazer em aprender.

**Tabela 6:** Ajuda especializada de um psicopedagogo

<b>Você acredita que com a ajuda especializada de um psicopedagogo o aluno pode superar suas dificuldades de aprendizagem e, portanto adquirir prazer em aprender?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sim, com certeza	35	53,03
Talvez, depende do caso	27	40,91
Nunca pensei sobre isso	04	6,06

Apesar de aqui também haver números bastante próximos quanto aos que acreditam que o psicopedagogo pode sim ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem e os que acreditam que talvez isso seja possível, a maioria 35 participantes que representa 53,03% da amostra preferem acreditar que a atuação desse profissional tende a ser benéfica aos alunos em momentos de dificuldades de aprendizagem, fazendo com que seja possível então adquirir prazer em aprender. Outro indicador que merece destaque, e nesse caso vale ressaltar que se trata de um destaque positivo, é o fato de 4 participantes, ou seja, apenas 6,06% do total relatar nunca ter pensado no assunto.

A tabela 7 visou observar o quanto os participantes desse estudo acreditam ou não que um diagnóstico precoce pode ser eficaz (ou não) no que se refere a tentativa de evitar futuros problemas que possam ocasionar prazer ou desprazer por parte do aluno no momento da aprendizagem escolar.

O que se espera nessa questão é que os participantes tentem colocar o seu ponto de vista quanto a esse diagnóstico precoce, independente da idade da pessoa, de sua maturidade ou de seu grau de instrução.

**Tabela 7:** Diagnóstico precoce

<b>Você acredita que um diagnóstico precoce pode ser eficaz e evitar futuros problemas em relação ao prazer ou desprazer no momento da aprendizagem escolar independentemente da idade, maturidade ou grau de instrução?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sim, pode evitar problemas	41	62,12
Não, deve-se esperar o surgimento do problema para a tomada de decisões	01	1,52
Talvez, pois podem existir outros fatores decorrentes	24	36,36

Esse item mostrou que a grande maioria dos participantes, ou seja, 41 deles que representa 62,12% do total acreditam que um diagnóstico precoce pode sim evitar problemas futuros em relação ao prazer ou desprazer no momento da aprendizagem, independente da idade, maturidade ou grau de instrução das pessoas.

Por outro lado 24 participantes, que representa 36,36% do total de participantes acha que o diagnóstico pode ou não ser eficaz, pois podem existir outros fatores, talvez invisíveis, possam existir. Um dado interessante e que também deve ser avaliado é o fato de 01 participante, ou seja, 1,52% do total de participantes acreditar que o diagnóstico inicial não fazer diferença e que o melhor é esperar que o problema apareça para que então se decida qual o melhor caminho a seguir.

A tabela procurou verificar o que os participantes desse estudo pensam a respeito da atuação de equipes multidisciplinares pode ajudar as pessoas a resolverem problemas com dificuldades de aprendizagem ou com o prazer ou desprazer em aprender.

**Tabela 8:** Trabalho em conjunto com uma equipe multidisciplinar

<b>Você acredita que o trabalho em conjunto com uma equipe multidisciplinar que atua na escola, em consultório e com a família favorece a evolução do sujeito, tendo ou não alguma dificuldade ou desprazer em aprender?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sim, com certeza	60	90,91
Talvez, não tenho uma opinião formada	06	9,09
Não, acho que não faria diferença	00	00,00

Esse item também mostrou que a grande maioria dos participantes, 60 pessoas, que corresponde a 90,91% do total de respostas coletadas, acreditam que o trabalho em conjunto de uma equipe multidisciplinar tende a favorecer o sujeito no que se refere a dificuldade de aprendizagem e o prazer ou desprazer em aprender.

Apesar de 6 participantes, 9,09% dos respondentes não terem uma opinião formada sobre o assunto, o que parece ser mais relevante e por isso merece ser destacado, é o fato de nenhuma das pessoas que participaram dessa pesquisa acreditarem que a atuação de uma equipe multidisciplinar frente as questões levantadas nesse item, possa não fazer diferença nenhuma.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no estudo realizado e no resultado obtido na pesquisa que permeou esse estudo, parece ser possível afirmar que para que o aprendizado aconteça de forma adequada e prazerosa para a criança, várias esferas têm que ser desenvolvidas e estimuladas, dentre elas, cognitiva, afetiva, emocional, psicomotora e na interação da criança com seu meio e o mundo.

A criança tem que ser compreendida no estágio de desenvolvimento biopsicossocial que se encontra e essa afirmação vai ao encontro do resultado obtido na pesquisa realizada para fundamentar esse estudo quando 72,73% dos participantes relatou que em algum momento de sua vida como aluno e em algumas situações sentiu dificuldades de aprender.

Outro ponto importante e que parece ser possível afirmar é que os modelos atuais de aprendizagem adotados pelas instituições de ensino parecem não atender mais a necessidade de seus alunos o que de certa forma pode trazer como consequência sentimentos de prazer ou de desprazer no momento da aprendizagem.

Dentro desse contexto encontrar culpados não parece ser uma tarefa fácil, mas com base nos resultados obtidos parece ser possível afirmar que talvez não haja um grande culpado, mas várias frentes, como por exemplo, a família, a escola e o próprio aluno, atuando de forma a contribuir negativamente com a dificuldade no processo ensino-aprendizagem.

Contar com a atuação de um profissional capacitado para atuar frente a esses problemas parece ser uma solução interessante, e nesse caso parece possível afirmar que o psicopedagogo seja o profissional mais indicado para essa finalidade.

Na atuação profissional acredita-se na importância do psicopedagogo ter conhecimento das principais causas que podem levar a dificuldades ou prejuízos na aprendizagem, as que podem ser do aluno como as orgânicas, as emocionais, comportamentais; as de caráter social, familiar ou escolar, assim como, ter conhecimento de métodos, práticas e instrumentos terapêuticos e pedagógicos que podem facilitar a superação das dificuldades.

Com embasamento teórico e técnico adequado o psicopedagogo terá melhores subsídios para diagnosticar de maneira contextualizada, colhendo os dados necessários sobre a criança, mas também sobre sua família e sua escola. Também terá subsídios para a compreensão do que foi levantado na fase diagnóstica e em como intervir com a criança ou

adolescente com algum distúrbio de aprendizagem ou que apresente dificuldades de aprendizagem desencadeando em fracasso escolar e consequente desprazer, desencanto e desinteresse para o aprendizado.

Nesse cenário, cabe ao psicopedagogo desenvolver trabalhos de parceria e orientações aos pais e escola para auxiliar a criança ou adolescente a superar suas dificuldades de aprendizagem e consequente desencanto e desprazer para o aprender, com propostas e intervenções desencadeadoras de incentivo para a criatividade e imaginação da criança no seu aprender e reprodução de conhecimento; quando acreditamos no seu potencial ela irá acreditar também.

Enfim, parece possível afirmar que o ensino e aprendizagem motivadores e estimuladores acontecem na interação com os outros, e por consequência, na interação consigo mesma, com o que se tem de igual e familiar, mas também com as diferenças e o desconhecido. Portanto, aprender e ter prazer em aprender não é somente aquisição de conhecimento, é encontrar significados, é interagir, partilhar, ter participação ativa no processo.

Finalizando, não se pretende aqui esgotar o assunto em questão, na verdade o que se espera é que outros pesquisadores ou interessados pelo assunto busquem o aprofundamento necessário para que assim seja possível ampliar a área de estudo a partir de diferentes pontos de vista.

Como sugestão final a esses futuros pesquisadores a ampliação das questões metodológicas contemplando, se possível, um número significativamente maior de participantes, considerando inclusive a ampliação do gênero, e o resultado que se espera alcançar com essas sugestões é a melhoria da interpretação dos dados aqui levantados.

## REFERÊNCIAS

ANDION, T. M., **Intervenção psicopedagógica à luz da teoria piagetiana na caixa de areia**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

BOSSA, N. A., **Fracasso escolar: um olhar pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_, **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPOS, L. F. de L., **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R., **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

FERNÁNDEZ, A., **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa K. Hickel e Regina O. Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, A. C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008

HUBNER, M. M., **Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, Mackenzie, 2001

IDICIONÁRIO AULETE DE LÍNGUA PORTUGUESA, disponível em <http://aulete.uol.com.br/> - Acessado em janeiro de 2016

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

SMITH, C.; STRICK, L., **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.



VYGOTSKY, L. S., **Problemas do desenvolvimento psicológico**. Madrid: Visor Distribuição, 2000.

WALLON, H., **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WEISS, M. L. L., **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.