



Esta obra está sob o direito de Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional.

APRENDIZAGEM, SUJEITO E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA À LUZ DAS NOVAS EPISTEMOLOGIAS

*Claudevânia Lima Mendonça
Renato Da Silva Oliveira*

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da psicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem à luz das novas epistemologias, considerando a relação entre sujeito, conhecimento, cognição, afetividade e contexto sociocultural. Parte-se do entendimento de que aprender não corresponde apenas à assimilação de conteúdos escolares, mas envolve dimensões simbólicas, históricas, sociais, emocionais e institucionais que atravessam a experiência do estudante. O objetivo do texto é analisar de que modo a psicopedagogia amplia a leitura sobre as dificuldades de aprendizagem e desloca o olhar reducionista que responsabiliza exclusivamente o aluno pelo fracasso escolar. A discussão articula estudos recentes sobre prática pedagógica, subjetividade, queixa escolar, intervenção psicopedagógica, cultura do fracasso escolar e direitos de aprendizagem. Argumenta-se que as novas epistemologias favorecem uma concepção menos fragmentada do conhecimento e exigem da escola práticas pedagógicas sensíveis à singularidade do sujeito, sem perder de vista as condições sociais e institucionais que interferem no aprender. Conclui-se que a psicopedagogia contribui para a educação contemporânea ao propor uma escuta mais ampla do estudante, uma leitura crítica das práticas escolares e uma intervenção voltada não apenas à correção de dificuldades, mas à reconstrução das possibilidades de aprender.

Palavras-chave: aprendizagem; psicopedagogia; subjetividade; epistemologia; fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Aprender não é apenas receber uma explicação, memorizar um conteúdo e reproduzi-lo em uma avaliação. Essa ideia, embora ainda permaneça em muitas práticas escolares, tornou-se insuficiente diante das discussões contemporâneas sobre conhecimento, sujeito e formação. Franco (2016) observa que a prática pedagógica não pode ser compreendida como simples aplicação de métodos, pois envolve escolhas, concepções de mundo e modos de compreender a relação entre ensino e aprendizagem. Nessa mesma direção, Becker (2023) ajuda a pensar que a inteligência e a aprendizagem não se desenvolvem fora do meio social, mas em permanente relação com as experiências, as interações e as condições concretas que atravessam o sujeito.

A escola, no entanto, nem sempre acompanha essa complexidade. Quando um estudante não aprende no tempo esperado, é comum que a dificuldade seja explicada pela falta: falta de atenção, falta de interesse, falta de disciplina, falta de base. Lopes e Rossato (2018), ao analisarem a dimensão subjetiva da queixa escolar, mostram que essa forma de nomear o aluno não é neutra, pois produz sentidos sobre quem ele é e sobre aquilo que se espera dele. A dificuldade de aprendizagem, nesse caso, deixa de ser investigada como processo e passa a ser tratada como traço individual, o que pode reforçar trajetórias de

fracasso e enfraquecer as possibilidades de intervenção pedagógica.

A psicopedagogia ganha relevância justamente porque desloca esse olhar. Em vez de tomar o não aprender como sinal imediato de incapacidade, ela procura compreender como o sujeito se relaciona com o saber, com a escola, com os professores, com sua própria história e com os modos pelos quais foi reconhecido ou desqualificado em sua trajetória escolar. Smerdel e Murgu (2018) indicam que o campo psicopedagógico amplia a análise da aprendizagem ao considerar diferentes contextos de vida e formação, enquanto Monteiro *et al.* (2025) reforçam que a queixa escolar precisa ser compreendida como construção atravessada por discursos institucionais, familiares e pedagógicos. Assim, a psicopedagogia não se limita a corrigir dificuldades, mas interroga as condições em que elas se constituem.

Também não se pode separar aprendizagem e subjetividade. Rossato, Matos e Paula (2018) mostram que as relações pedagógicas são atravessadas pela subjetividade do professor, por suas expectativas, concepções e modos de significar o aluno. Essa observação é importante porque impede uma leitura unilateral do processo educativo: o estudante é sujeito da aprendizagem, mas o professor também é sujeito da mediação. Quando essa relação é reduzida a técnica, perde-se de vista que ensinar envolve presença, interpretação, escuta

e responsabilidade diante das singularidades que aparecem na sala de aula.

As discussões internacionais mais recentes sobre educação apontam para movimento semelhante. A UNESCO (2022), ao propor um novo contrato social para a educação, defende que aprender envolve cooperação, responsabilidade coletiva e construção de futuros comuns. A OECD (2018), ainda que situada em uma matriz mais voltada às competências e às demandas do século XXI, também reconhece que a formação escolar não pode se restringir à acumulação de informações. Esses documentos ajudam a situar o debate em um campo mais amplo: a aprendizagem contemporânea exige sujeitos capazes de interpretar, relacionar, decidir e produzir sentidos diante de problemas complexos.

No Brasil, essa discussão assume urgência própria. O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) analisam a cultura do fracasso escolar como fenômeno que envolve reprovação, abandono, distorção idade-série e naturalização das desigualdades educacionais. Quando esses processos são tratados apenas como consequência da incapacidade individual dos estudantes, a escola deixa de examinar suas práticas, suas formas de avaliação e suas maneiras de incluir ou excluir. Os resultados educacionais sistematizados pelo INEP (2025), especialmente no âmbito do Saeb, reforçam que os desafios de aprendizagem permanecem vinculados a desigualdades históricas, territoriais e institucionais.

O problema que orienta este artigo nasce dessa tensão entre o modo como a aprendizagem é muitas vezes reduzida a desempenho e a necessidade de compreendê-la como processo complexo. A questão pode ser formulada da seguinte maneira: de que modo a psicopedagogia, em diálogo com novas epistemologias da aprendizagem, contribui para compreender o sujeito aprendente para além das explicações centradas no déficit individual e no fracasso escolar? Terra-Candido e Cruz (2024), ao problematizarem os transtornos específicos da aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, ajudam a sustentar essa pergunta, pois indicam a necessidade de cuidado crítico diante de leituras medicalizantes que desconsideram a dimensão social, pedagógica e histórica do aprender.

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da psicopedagogia para a compreensão da aprendizagem como processo subjetivo, socialmente mediado e epistemologicamente situado. Para isso, o texto articula estudos sobre prática pedagógica, subjetividade, queixa escolar, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. A hipótese assumida é que a psicopedagogia, quando aproximada das novas epistemologias, amplia a leitura sobre o sujeito que aprende e contribui para uma escola menos presa ao diagnóstico da falta e mais comprometida com a reconstrução das possibilidades de aprender.

DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem precisa ser pensada, antes de tudo, como uma relação viva entre sujeito, conhecimento e mundo. Quando Franco (2016) afirma que a prática pedagógica não pode ser reduzida a um procedimento técnico, a autora chama atenção para um ponto decisivo: toda forma de ensinar carrega uma concepção de conhecimento. Se o professor entende o saber como algo pronto, sua prática tende à transmissão; se compreende o conhecimento como construção, sua ação passa a envolver mediação, escuta, problematização e reorganização das experiências do estudante.

Essa diferença não é apenas metodológica. Becker (2023), ao discutir aprendizagem, inteligência e meio social, ajuda a compreender que o sujeito não aprende separado das condições em que vive. A inteligência, nessa perspectiva, não pode ser tomada como uma propriedade fixa, medida apenas por resultados escolares imediatos. Ela se desenvolve nas relações que o sujeito estabelece com o ambiente, com os outros, com os desafios cognitivos e com as formas culturais de significar a realidade.

A escola, muitas vezes, ainda opera em sentido contrário. Trata o conteúdo como centro absoluto da aula e espera que o estudante se ajuste ao modelo de transmissão

previsto. Franco (2016) permite problematizar essa lógica ao defender que a docência possui dimensão prática, isto é, envolve reflexão, intencionalidade e compromisso formativo. Ensinar, portanto, não é apenas organizar conteúdos em sequência; é construir situações nas quais o estudante possa participar ativamente do processo de conhecer.

Corrêa (2017) contribui para esse debate ao aproximar desenvolvimento humano e aprendizagem. A autora mostra que esses processos não devem ser compreendidos como etapas rigidamente separadas, pois a aprendizagem interfere no desenvolvimento e o desenvolvimento reorganiza as possibilidades de aprender. Essa relação exige da escola uma postura menos apressada diante das diferenças entre os estudantes, já que nem todo percurso de aprendizagem se realiza no mesmo ritmo, pela mesma via ou com os mesmos recursos.

Pensar epistemologicamente a aprendizagem também significa rever o lugar do erro. Em práticas escolares mais tradicionais, o erro aparece quase sempre como prova de insuficiência: o aluno errou porque não estudou, não prestou atenção ou não compreendeu. Bianchini e Vasconcelos (2017), porém, trabalham o erro como parte do processo de significação e construção do conhecimento. Sob essa ótica, o erro deixa de ser apenas algo a eliminar e passa a ser uma pista sobre o modo como o estudante está organizando o pensamento.

Essa mudança altera profundamente o trabalho pedagógico. Quando o erro é lido como fracasso, a intervenção tende à correção imediata e à classificação do desempenho. Bianchini e Vasconcelos (2017) permitem compreender que, quando o erro é tratado como expressão de uma hipótese em construção, a mediação docente pode investigar o caminho percorrido pelo aluno, identificar obstáculos e propor novas situações de aprendizagem. Sentir, significar e conhecer aparecem, assim, como dimensões articuladas da experiência de aprender.

Outro aspecto importante está na relação entre cognição e emoção. Costa (2023), ao discutir contribuições da neurociência para a aprendizagem, permite reforçar que atenção, memória, emoção e experiência não atuam de maneira dissociada. Essa contribuição precisa ser usada com cautela, para não reduzir a educação ao funcionamento cerebral, mas ela é relevante porque confirma, por outra via, que o estudante aprende com o corpo, com a história, com os vínculos e com as condições afetivas que sustentam sua presença no processo educativo.

A perspectiva epistemológica adotada neste artigo, portanto, afasta-se de uma concepção linear de aprendizagem. Becker (2023) contribui para essa inflexão ao relacionar inteligência e meio social, enquanto Franco (2016) permite compreender a prática pedagógica como ação teoricamente orientada. A aprendizagem aparece, assim, como construção situada: depende da atividade do

sujeito, mas também das mediações que encontra, dos sentidos que atribui ao saber e das condições sociais e institucionais que atravessam sua formação.

2.2 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Falar do sujeito que aprende exige abandonar a ideia de que o estudante se apresenta à escola apenas como alguém que possui, ou não possui, determinadas habilidades cognitivas. Lopes e Rossato (2018) mostram que a dificuldade de aprendizagem precisa ser compreendida em sua dimensão subjetiva, porque o modo como o aluno se percebe, é percebido e é nomeado pela escola interfere diretamente em sua relação com o conhecimento. O estudante não chega diante do conteúdo de maneira neutra; ele carrega uma história de vínculos, expectativas, frustrações, reconhecimentos e silenciamentos que participa da constituição de sua posição frente ao aprender.

Nem toda dificuldade nasce no mesmo lugar. Há estudantes que enfrentam lacunas conceituais, outros que não encontraram mediações adequadas, outros que carregam experiências escolares marcadas por humilhação, medo ou repetidas situações de fracasso. Ao analisarem a queixa escolar, Lopes e Rossato (2018) indicam que o problema não está apenas na dificuldade em si, mas também no modo como essa dificuldade é interpretada. Quando a escola transforma uma

situação de aprendizagem em identidade fixa, o aluno deixa de ser visto como alguém em processo e passa a ser reconhecido pelo que não consegue realizar.

Em muitas salas de aula, a expectativa antecede a escuta. O aluno considerado fraco, lento ou problemático passa a ser lido por uma lente que confirma, quase sempre, aquilo que já se espera dele. Monteiro *et al.* (2025), ao discutirem o conceito de queixa escolar, ajudam a perceber que a queixa não é apenas o relato de uma dificuldade objetiva, mas uma construção que circula entre professores, família, escola e serviços de apoio. Essa circulação produz efeitos, porque define quais estudantes serão acompanhados, encaminhados, responsabilizados ou silenciados.

Paulino e Rossato (2020) ampliam essa análise ao relacionarem aprendizagem, subjetividade e vulnerabilidade social. As autoras mostram que trajetórias marcadas por exclusão social não afetam apenas o acesso material à escola, mas também os modos pelos quais o sujeito se reconhece, ou não, como alguém capaz de aprender. Quando a experiência escolar é atravessada por precariedades, interrupções e baixa expectativa institucional, o vínculo com o conhecimento pode se fragilizar antes mesmo que o estudante tenha a chance de experimentar processos consistentes de mediação.

Convém ter cuidado, entretanto, para não transformar a subjetividade em explicação vaga para tudo. Terra-Candido e Cruz (2024),

ao analisarem criticamente os transtornos específicos da aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, alertam para os riscos de leituras que individualizam problemas escolares sem considerar as condições concretas de desenvolvimento e escolarização. Essa crítica é relevante porque impede tanto a medicalização apressada quanto a romantização da dificuldade. O aluno pode, de fato, precisar de apoio especializado, mas esse apoio não deve servir para retirar da escola a responsabilidade sobre suas práticas de ensino, avaliação e acompanhamento.

O desejo de aprender também se forma em uma rede de relações. Lopes e Rossato (2018) permitem compreender que a dificuldade escolar pode expressar formas de sofrimento, bloqueio ou afastamento subjetivo diante do saber. Um estudante que fracassa repetidamente tende a proteger-se da exposição, evitando participar, perguntar ou tentar novamente. A recusa, a apatia ou o silêncio, muitas vezes interpretados como desinteresse, podem revelar uma relação ferida com o conhecimento e com a imagem que o sujeito construiu de si como aprendiz.

A escola costuma registrar o desempenho com mais facilidade do que compreende o percurso. Notas, faltas, atividades incompletas e resultados de prova aparecem como evidências visíveis, mas nem sempre revelam o que ocorre na relação do sujeito com a aprendizagem. Monteiro *et al.* (2025) contribuem para essa crítica ao mostrarem que a queixa escolar precisa ser

analisada em sua complexidade, pois ela envolve expectativas institucionais, padrões de normalidade e formas de classificação que podem produzir exclusão. A psicopedagogia, ao escutar o percurso e não apenas o sintoma, ajuda a transformar a queixa em campo de investigação.

A ideia de vulnerabilidade também precisa ser compreendida sem determinismo. Paulino e Rossato (2020) não tratam a condição social como sentença, mas como dimensão que interfere na constituição subjetiva da aprendizagem. Esse ponto é importante porque permite reconhecer desigualdades sem negar a potência do sujeito. A questão central não é afirmar que determinados estudantes aprendem menos por pertencerem a contextos vulneráveis, mas compreender que a escola precisa oferecer mediações mais consistentes quando as trajetórias foram marcadas por negação de direitos, instabilidade e exclusão.

Por essa razão, a psicopedagogia não pode trabalhar apenas com o que aparece na superfície da dificuldade. Terra-Candido e Cruz (2024) indicam que uma análise crítica da aprendizagem precisa considerar a história social do sujeito, as condições de ensino e os processos de desenvolvimento culturalmente mediados. Quando essa leitura orienta a prática, o encaminhamento psicopedagógico deixa de funcionar como tentativa de consertar o aluno e passa a operar como investigação das relações que sustentam ou bloqueiam sua aproximação com o conhecimento.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA COMPREENDER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A psicopedagogia se fortalece como campo de análise justamente quando recusa a leitura apressada da dificuldade de aprendizagem como falha localizada apenas no aluno. Smerdel e Murgio (2018) ajudam a compreender essa ampliação ao mostrarem que o olhar psicopedagógico não se restringe à sala de aula regular, pois acompanha o aprender em contextos variados, inclusive naqueles em que a escolarização é atravessada por adoecimento, afastamento, ruptura de rotina e fragilidade emocional. Essa perspectiva revela que a aprendizagem não existe fora das condições concretas de vida do sujeito.

O ponto decisivo, para a psicopedagogia, não é perguntar apenas o que o aluno não sabe. A questão mais fecunda é compreender como esse aluno se relaciona com o saber, que experiências marcaram sua trajetória e quais mediações lhe foram ou não oferecidas. Monteiro *et al.* (2025), ao discutirem a queixa escolar, mostram que a dificuldade não chega à escola como dado puro; ela é nomeada, interpretada e encaminhada a partir de expectativas institucionais. Desse modo, a queixa precisa ser lida como produção social e pedagógica, não como simples fotografia da incapacidade do estudante.

Mallmann, Souza e Becker (2021) oferecem uma contribuição importante ao discutirem a psicopedagogia na reinserção escolar de crianças e adolescentes com leucemia. Embora o estudo trate de um contexto específico, sua relevância ultrapassa a situação clínica, porque evidencia que aprender também depende de vínculos, continuidade, pertencimento e reconstrução de confiança. Quando o estudante retorna à escola após experiências de interrupção ou sofrimento, a mediação psicopedagógica pode favorecer não apenas a retomada de conteúdos, mas a reconstrução simbólica de seu lugar como sujeito capaz de aprender.

Há dificuldades que se apresentam como problema de leitura, escrita, atenção ou raciocínio, mas carregam uma história mais ampla do que o sintoma permite enxergar. Lopes e Rossato (2018) já haviam indicado que a dimensão subjetiva da dificuldade precisa ser considerada para que o estudante não seja reduzido ao desempenho. Nessa mesma linha, a psicopedagogia contribui ao investigar os sentidos que o aluno atribui ao aprender, ao erro, à escola e à própria capacidade intelectual. Essa investigação impede que a intervenção se transforme em repetição mecânica de exercícios.

Em situações de desenvolvimento atípico, a atuação psicopedagógica exige ainda mais cuidado para não confundir diferença com impossibilidade. Lumertz e Oliveira-Menegotto (2025), ao analisarem uma intervenção psicopedagógica com criança com

desenvolvimento atípico, destacam o papel do brincar simbólico, do letramento e da introdução ao sistema alfabético como caminhos de mediação. A aprendizagem, nesse caso, não é pensada como simples treino de habilidades, mas como processo que envolve simbolização, linguagem, interação e organização progressiva de sentidos.

Essa compreensão altera o modo de planejar a intervenção. Quando a dificuldade é tomada apenas como déficit, a prática tende a buscar uma correção direta e imediata. Quando a psicopedagogia considera o percurso do sujeito, como propõem Smerdel e Murgio (2018), a intervenção passa a observar o contexto, os vínculos, os recursos disponíveis e as formas pelas quais o estudante responde às situações de aprendizagem. O foco se desloca da pressa em normalizar o desempenho para a construção de condições reais de apropriação do conhecimento.

Terra-Candido e Cruz (2024) oferecem uma crítica necessária às leituras medicalizantes dos transtornos específicos da aprendizagem. As autoras não negam a existência de necessidades específicas, mas questionam abordagens que se apressam em transformar dificuldades escolares em diagnósticos individuais, sem examinar o ensino, a mediação, as condições sociais e a história de escolarização. Para a psicopedagogia, essa cautela é indispensável: nomear uma dificuldade pode ajudar, mas também pode aprisionar quando o diagnóstico substitui a escuta do sujeito.

O estudo de Monteiro *et al.* (2025) reforça esse cuidado ao mostrar que a queixa escolar não é neutra. Uma criança encaminhada porque não aprende já chega ao atendimento carregando discursos sobre si. A psicopedagogia precisa, então, escutar também aquilo que a queixa silencia: quais oportunidades esse estudante teve, como foi ensinado, que expectativas foram depositadas sobre ele, de que modo o erro foi tratado e que lugar lhe foi oferecido na sala de aula. Sem essa escuta, a intervenção corre o risco de apenas confirmar a classificação inicial.

A psicopedagogia, portanto, não deve ser confundida com uma prática complementar destinada apenas aos alunos que não acompanham a turma. Smerdel e Murgio (2018) ajudam a compreender que seu campo de atuação é mais amplo, pois envolve o estudo das condições do aprender em diferentes contextos. Já Terra-Candido e Cruz (2024) lembram que tais condições precisam ser analisadas historicamente, para que a dificuldade não seja separada das relações sociais e pedagógicas que participam de sua produção.

Quando bem orientada, a intervenção psicopedagógica transforma a queixa em pergunta. Monteiro *et al.* (2025) mostram que a queixa escolar tende a organizar um discurso sobre o aluno, mas cabe à psicopedagogia reabrir esse discurso, interrogando suas origens, seus efeitos e suas lacunas. Em vez de aceitar que o estudante não aprende como conclusão, a prática psicopedagógica pergunta

o que foi possível aprender, em quais condições, com quais mediações e sob quais bloqueios.

Essa mudança é sutil, mas decisiva. Lopes e Rossato (2018) permitem compreender que a dificuldade de aprendizagem possui dimensão subjetiva, enquanto Lumertz e Oliveira-Menegotto (2025) evidenciam que a intervenção precisa criar experiências concretas de simbolização e apropriação do saber. A psicopedagogia opera, assim, entre a escuta e a ação: escuta o percurso do sujeito, mas também propõe situações que podem reorganizar sua relação com o conhecimento.

2.4 FRACASSO ESCOLAR, PRÁTICA DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O fracasso escolar não nasce apenas quando o estudante apresenta baixo rendimento. Ele começa a se formar antes, nas formas como a escola interpreta a diferença, organiza suas expectativas e responde aos percursos que escapam ao ritmo considerado normal. O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) analisam essa questão ao tratar da cultura do fracasso escolar, mostrando que reprovação, abandono e distorção idade-série não podem ser compreendidos como ocorrências isoladas, pois expressam modos históricos de funcionamento da escola brasileira. Quando esses fenômenos são naturalizados, a instituição deixa de perguntar

pelas condições que produziram o não aprender e passa a registrar o fracasso como se ele pertencesse ao aluno.

Essa lógica se torna especialmente problemática porque transforma desigualdades educacionais em supostas incapacidades individuais. O relatório do INEP (2025), ao apresentar dados de proficiência do Saeb, evidencia a permanência de desafios significativos na aprendizagem dos estudantes brasileiros, sobretudo quando se observam desigualdades entre redes, territórios e grupos sociais. Esses dados não dizem apenas que muitos estudantes aprendem menos do que o esperado; eles também revelam que as oportunidades de aprender continuam distribuídas de maneira desigual. Por isso, a leitura psicopedagógica precisa considerar que o baixo desempenho pode ser efeito de trajetórias escolares frágeis, mediações insuficientes e experiências reiteradas de exclusão.

A BNCC, ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento, oferece um parâmetro normativo importante para essa discussão. Brasil (2018) afirma que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes, o que desloca a responsabilidade da esfera puramente individual para o campo das garantias institucionais. Se aprender é direito, a dificuldade não pode ser tratada apenas como falha pessoal; ela também exige que a escola examine sua organização curricular, suas

práticas de acompanhamento e suas estratégias de mediação.

Há uma distância, contudo, entre reconhecer direitos e produzir condições concretas para que eles se realizem. Franco (2016) ajuda a compreender essa tensão ao defender que a prática pedagógica precisa ser pensada como práxis, isto é, como ação intencional, reflexiva e socialmente comprometida. O professor não atua apenas aplicando conteúdos ou cumprindo prescrições curriculares. Sua prática envolve decisões sobre o que priorizar, como intervir, quando retomar, de que modo avaliar e que lugar oferecer ao estudante no processo de construção do conhecimento.

A mediação docente, nesse cenário, não pode ser confundida com facilitação superficial. Schipper e Vestena (2021), ao discutirem intervenção pedagógica voltada ao desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual, mostram que reconhecer diferenças não significa reduzir expectativas formativas. Pelo contrário, a intervenção qualificada exige planejamento, intencionalidade e compreensão do percurso do estudante. Esse ponto é relevante porque permite afastar duas posições igualmente frágeis: a cobrança homogênea, que ignora singularidades, e a flexibilização vazia, que abandona o aluno à própria dificuldade.

Muitas práticas escolares ainda se organizam em torno de uma avaliação que identifica o erro, mas pouco interpreta o

processo que o produziu. Bianchini e Vasconcelos (2017) indicam que o erro pode revelar modos de significar e construir conhecimento, não apenas ausência de aprendizagem. Quando a avaliação serve apenas para classificar, ela contribui para consolidar o fracasso. Quando passa a investigar hipóteses, lacunas e estratégias do estudante, torna-se instrumento de mediação e não apenas de seleção.

No cotidiano da sala de aula, essa corresponsabilidade se traduz em decisões muito concretas. Franco (2016) permite afirmar que a prática pedagógica ganha densidade quando o professor observa o percurso dos estudantes, revê estratégias e transforma os dados da avaliação em intervenção. Isso significa que uma atividade mal resolvida, uma prova com muitos erros ou uma produção escrita frágil não devem funcionar apenas como confirmação da dificuldade. Esses registros precisam orientar retomadas, agrupamentos produtivos, explicações alternativas e novas situações de aprendizagem.

A psicopedagogia contribui de modo decisivo para essa mudança de olhar. Monteiro *et al.* (2025), ao analisarem a queixa escolar, mostram que aquilo que a escola nomeia como problema do aluno pode estar atravessado por discursos, expectativas e práticas institucionais. Quando a psicopedagogia entra nesse debate, ela ajuda a deslocar a pergunta. Em vez de apenas indagar por que o estudante não acompanha a turma, passa-se a investigar

que condições de acompanhamento foram oferecidas, que sentidos o aluno construiu sobre sua aprendizagem e que formas de mediação podem reabrir o vínculo com o saber.

Esse deslocamento exige cuidado para não transformar a escola em espaço de encaminhamento permanente. Terra-Candido e Cruz (2024) alertam que a medicalização das dificuldades de aprendizagem pode retirar da prática pedagógica sua responsabilidade formativa, especialmente quando o diagnóstico passa a explicar tudo. Há situações em que o acompanhamento especializado é necessário, mas ele não substitui o trabalho pedagógico. A sala de aula permanece como espaço decisivo de aprendizagem, convivência, linguagem e participação cultural.

A intervenção pedagógica planejada também precisa reconhecer que os estudantes aprendem de modos diferentes, sem que isso autorize expectativas menores. Schipper e Vestena (2021) mostram que a intervenção, quando organizada com intencionalidade, pode favorecer desenvolvimento e participação mesmo em contextos de maior complexidade. Essa contribuição dialoga com a psicopedagogia porque reforça a necessidade de observar possibilidades, não apenas limitações. O aluno em dificuldade não deve ser definido pelo que ainda não realiza sozinho, mas pelo percurso que pode construir com mediações adequadas.

A escola que combate o fracasso escolar não abandona o rigor. Ao contrário, ela o redefine. Brasil (2018), ao tratar das aprendizagens essenciais, pressupõe compromisso com a formação de todos, e não apenas daqueles que já se adaptam ao modelo escolar dominante. O rigor, nesse sentido, não está em reprovar mais, excluir mais ou selecionar precocemente quem acompanha o ritmo esperado. Está em construir práticas capazes de ensinar de fato, acompanhar percursos, intervir sobre dificuldades e garantir que o conhecimento escolar não seja privilégio de poucos.

Essa compreensão também modifica a ideia de inclusão. A UNESCO (2022) associa a educação a um projeto comum, baseado em cooperação, justiça e responsabilidade pública. No campo psicopedagógico, essa perspectiva impede que a inclusão seja reduzida à presença física do estudante na escola. Estar matriculado não basta. É preciso participar, compreender, produzir, perguntar, errar com segurança, receber mediação e reconhecer-se como sujeito legítimo no espaço do conhecimento.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, de caráter teórico-reflexivo. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo objetivo de analisar as contribuições da psicopedagogia para a compreensão da aprendizagem à luz das novas

epistemologias, articulando estudos sobre subjetividade, prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, artigos científicos e documentos institucionais publicados em bases como Google Scholar, Scielo e CAPES Periódicos, além de materiais de organismos internacionais relacionados à educação. Foram selecionadas produções relevantes para a temática, priorizando estudos recentes e autores de referência no campo da psicopedagogia e da aprendizagem.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa e crítica, buscando identificar contribuições teóricas que possibilitassem compreender a aprendizagem como processo subjetivo, socialmente mediado e historicamente situado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste artigo pode ser respondida de forma direta: a psicopedagogia contribui para compreender o sujeito aprendente porque desloca a aprendizagem do campo estreito do desempenho e a reinscreve em uma rede mais ampla de relações cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e institucionais. Quando articulada às novas epistemologias, ela deixa de operar como prática voltada apenas à identificação de dificuldades e passa a funcionar como campo de leitura crítica do modo como o conhecimento é produzido,

mediado, recusado, desejado ou bloqueado na experiência escolar.

O percurso realizado neste artigo permite afirmar que a dificuldade de aprendizagem não pode ser tratada como uma evidência simples. Ela não fala sozinha. Antes de ser convertida em diagnóstico, encaminhamento ou rótulo, precisa ser interrogada. O que a escola chama de dificuldade pode revelar um impasse cognitivo, mas também pode expressar uma história de fracassos acumulados, uma mediação insuficiente, uma avaliação pouco formativa, uma expectativa baixa sobre o estudante ou uma relação fragilizada com o saber. Reduzir tudo isso ao aluno é uma forma de empobrecer a análise e, em muitos casos, de preservar intactas as práticas que participam da produção do problema.

A principal contribuição desta revisão está em mostrar que aprender não é um ato isolado da inteligência. O sujeito aprende com sua história, com seu corpo, com seus vínculos, com sua linguagem, com as oportunidades que recebeu e também com as ausências que marcaram seu percurso. Por isso, uma escola que insiste em medir a aprendizagem apenas pelo resultado final corre o risco de ignorar os processos mais decisivos da formação. O desempenho importa, mas ele não esgota a experiência de aprender. Há percursos silenciosos, avanços discretos e reorganizações subjetivas que não aparecem imediatamente nas avaliações, mas que sustentam a

possibilidade de o estudante voltar a se reconhecer como alguém capaz de conhecer.

A literatura analisada também evidencia uma contradição importante. Ao mesmo tempo em que os discursos educacionais contemporâneos defendem inclusão, direitos de aprendizagem, desenvolvimento integral e valorização das diferenças, muitas práticas escolares ainda funcionam sob uma lógica seletiva, classificatória e pouco sensível aos percursos singulares. A escola afirma que todos podem aprender, mas nem sempre organiza tempos, mediações, avaliações e intervenções capazes de sustentar essa afirmação. Essa distância entre o princípio e a prática é uma das urgências mais fortes reveladas pelo debate.

No campo psicopedagógico, a implicação prática é clara: não basta escutar a queixa escolar como se ela fosse uma verdade acabada sobre o estudante. É preciso reconstruir a história dessa queixa, compreender quem a formula, em que contexto ela aparece, que expectativas carrega e que efeitos produz sobre o sujeito. Uma intervenção psicopedagógica consistente não começa pela pressa em corrigir. Começa pela escuta rigorosa, pela análise das condições de aprendizagem e pela construção de mediações capazes de devolver ao estudante a possibilidade de experimentar êxito, autoria e pertencimento diante do conhecimento.

O debate realizado neste artigo conduz a uma posição: a escola precisa deixar de perguntar apenas por que alguns alunos não

aprendem e começar a perguntar, com mais coragem, que formas de escolarização têm impedido certos sujeitos de aprender. Essa mudança de pergunta não é apenas teórica. Ela modifica práticas, desloca responsabilidades e impede que o fracasso continue sendo administrado como destino individual.

A psicopedagogia, à luz das novas epistemologias, aponta para uma tarefa urgente: reconstruir a aprendizagem como experiência de sentido, autoria e participação. O futuro da área dependerá de sua capacidade de manter essa postura crítica, sem se reduzir a técnica de adaptação nem a discurso abstrato sobre complexidade. O estudante que apresenta dificuldade não precisa apenas ser avaliado. Precisa ser compreendido, acompanhado e recolocado diante do conhecimento como sujeito possível. Essa talvez seja a exigência mais decisiva para uma educação que não se contente em registrar fracassos, mas se comprometa efetivamente em interrompê-los.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Aprendizagem, inteligência e meio social: concepções epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124666, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124666vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Ybzd5jqMTHkJyTyWRFc9j7b/>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Sentir, significar e construir conhecimento com base nos erros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623659501>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Q8qNKqyZCvSN3z7TSXxrN9K/>. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbYfK/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.97i247.3392>. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em: 14 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2023**: volume 1: dados de proficiência. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/volume_1_dados_de_proficiencia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 385-394, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011363>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9yFW4VhsK4sDHgLJTkyd3bb/>. Acesso em: 18 abr. 2026.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de. Intervenção psicopedagógica com criança com desenvolvimento atípico: brincar simbólico, letramento e introdução ao sistema alfabético. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 51, e283920, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283920por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HFsmfQHTskwwfFt9qYVC6YP/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MALLMANN, Maria Luiza; SOUZA, Rosely Maria Danin; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. A psicopedagogia na (re)inserção escolar de crianças e adolescentes com leucemia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 65-78, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210006>. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/227>. Acesso em: 02 abr. 2026.

MONTEIRO, Luísa Marcondes Santos; ELIAS, Ana Gabriela Pereira; MAGALHÃES, Deruchette Danire Henriques; TONDIN, Celso. Uma revisão integrativa sobre o conceito de queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 29, e278850, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-278850>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JPKRZm7dxWb3Pc9Fg6tsL6J/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

OECD. **The future of education and skills: Education 2030**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

PAULINO, Raissa Silva; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem do estudante adulto em situação de vulnerabilidade social. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, p. 30-40, 1º sem. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200004>. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n50/2175-3520-psie-50-30.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169376, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual em uma escola especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0145, p. 829-846, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0145>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YnCPbc5yQN5LXH6V6QD3vRm/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SMERDEL, Karina Silva; MURGO, Camélia Santana. Um olhar psicopedagógico sobre o

processo ensino-aprendizagem no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 329-339, 2018. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/307>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares; CRUZ, Ana Paula Xavier Marques da. Transtornos específicos da aprendizagem: uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 84-93, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240012>. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/75>. Acesso em: 28 mar. 2026.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 20 abr. 2026.

UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. São Paulo: UNICEF; CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/fil>

e/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-
escolar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.