

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE (SP)

CARLA ALVES PINTO SACHS

**A CULINÁRIA COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO CLÍNICA NA
PSICOPEDAGOGIA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

SÃO PAULO

2017

**INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE (SP)
CARLA ALVES PINTO SACHS**

**A CULINÁRIA COMO UM RECURSO DE INTERVENÇÃO CLÍNICA NA
PSICOPEDAGOGIA**

Monografia apresentada como conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia sob a orientação da Prof^a Ms. Elisa Maria Pitombo.

**SÃO PAULO
2017**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amados pais, que não estão mais aqui, mas que ainda assim fazem parte de mim.

Ao meu marido, minha irmã e minha sogra, pela parceria, confiança, estímulo e carinho nos momentos prazerosos e difíceis.

Ao meu filho, com quem vivo em constante aprendizagem sobre o papel da maternidade e o desenvolvimento infantil.

Aos professores e coordenadora do curso de pós-graduação, pelo conhecimento, incentivo e atenção ao longo do curso.

À orientadora Prof^a Ms. Elisa Maria Pitombo, pela paciência e confiança.

À querida amiga Silvia Viana, com quem passei tardes trabalhando e sempre me incentivou a expor minhas ideias.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao grande incentivo da Renata Soifer Kraiser, que me fez acreditar no potencial dos meus estudos, e à Maria Aparecida Mello, pelo cuidado e atenção durante meu processo de criação.

Cozinhar é um modo de amar os outros.

Mia Couto

SACHS, C. A. P. **A culinária como um recurso de intervenção clínica na psicopedagogia**. 2017. 37 f. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia) – Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, 2017.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender, por meio de uma revisão de literatura, o uso da culinária como recurso de intervenção clínica na Psicopedagogia. A pesquisa se deu com base em livros e artigos científicos que abordaram o tema proposto. Entende-se que o processo de aprendizagem engloba todos os aspectos do ser humano – corporais, cognitivos, afetivos e pedagógicos. Assim, o olhar do psicopedagogo compreende o indivíduo em sua totalidade. Nesse sentido, surge a necessidade de oferecer a culinária como um recurso em que o sujeito pode se expor como um todo, em um espaço de confiança e criatividade. A culinária propõe, de forma lúdica e prazerosa, o contato com o conhecimento. Desta forma, pode-se concluir que a culinária é um recurso que pode ajudar o indivíduo a conhecer de forma mais profunda seu próprio Eu, por meio de aprendizagens significativas.

Palavras-chaves: Afetividade. Alimentação. Aprendizagem. Culinária. Psicopedagogia.

SACHS, C. A. P. **The cooking as a resource to be used in the Educational Psychology.** 2017. 37 f. Monografia (Post-Graduation - Educational Psychology) - Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This study seeks to understand, through literature review, the use of cooking as a resource to be used in the Educational Psychology clinic. The research focused on books and scientific papers on the subject. It is understood that the learning process encompasses all aspects of the human being - corporal, cognitive, affective and pedagogical. Thus, the educational psychologist's perspective views the individual in its entirety. In this context, cooking can be offered as a tool through which the subject can expose himself as a whole, in a space of trust and creativity. In a ludic and pleasurable way, cooking affords contact with knowledge. Therefore, we can conclude that cooking can help the individual gain a deeper knowledge of his own SELF, by means of meaningful learning opportunities.

Key-words: Affect. Nutrition. Learning. Cooking. Educational Psychology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVO	9
3. METODOLOGIA	9
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
4.1 O PROCESSO DE APRENDIZADO	11
4.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR	17
4.3 A PSICOPEDAGOGIA	20
4.4 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	25
4.5 O ALIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	27
4.6 A INTERFACE ENTRE O JOGO E A CULINÁRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	28
4.7 A CULINÁRIA E SUA TRANSDISCIPLINARIDADE	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6. REFERÊNCIAS	35

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um dos requisitos para a conclusão do curso de pós-graduação em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae. Para chegar até aqui, percorri um caminho entre a Educação e a Psicologia. Fiz a graduação em Psicologia buscando compreender o ser humano e seu desenvolvimento psicológico ao longo da vida. Posteriormente, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos em educação infantil, uma vez que trabalhava nessa área, e a graduação em Pedagogia favoreceu a compreensão da didática e desenvolvimento do papel de ensinante. Assim, foi preciso entrar em contato com o meu papel de aprendiz.

Paralelamente aos estudos da Pedagogia e ao trabalho em escolas de educação infantil, continuei desenvolvendo o papel de psicoterapeuta clínica. Esse processo foi bastante significativo para a escolha da minha especialização em Psicopedagogia, pois queria ampliar meus conhecimentos acerca do processo de aprendizagem a partir de um olhar amplo para o ser humano. Com isso, buscava ajudar aqueles que precisavam compreender ou modificar a forma de aprender e obter autonomia na resolução de seus conflitos.

Ao conciliar os atendimentos psicopedagógicos como estagiária na clínica do Centro Nacional de Referência às Vítimas de Violência com as teorias psicopedagógicas assimiladas durante o curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, vivi uma experiência singular, na qual prática e teoria estiveram em permanente diálogo. Desenvolvi simultaneamente o papel de estudante, já mais conhecido para mim, e de uma profissional da área da Psicopedagogia Clínica, o que era novo. Para isso, busquei em minha história todo o meu processo com a aprendizagem e pude ter a teoria como suporte e fundamentação para a prática.

A temática deste estudo surgiu ao longo de experiências pessoais com a culinária; mais especificamente, a partir dos ensinamentos de minha avó, com quem construí uma base de conhecimentos e uma história afetiva com a cozinha. Desenvolvi algumas atividades com alimentos como educadora infantil e estagiária em Psicopedagogia. Essas vivências foram bastante significativas e certamente influenciaram a escolha desse tema para desenvolver esse trabalho.

A seguir, apresento teoricamente, a partir de uma revisão de literatura, o tema principal do meu trabalho: o aprender segundo a Psicopedagogia, ou seja, o

aprender de uma maneira individual, a fim de abordar as dificuldades ou fracassos que o paciente traz como demanda para a clínica.

Em seguida, será discutida a culinária como um recurso na clínica psicopedagógica por meio dos aspectos da afetividade, do alimento e do jogo no processo de aprendizagem do indivíduo.

Para finalizar, apresento as considerações finais a respeito do tema discutido nesta pesquisa, apontando a importância do olhar do psicopedagogo para o sujeito integrado, único e o uso de recursos como a culinária como uma ferramenta que pode contribuir para essa concepção do sujeito e de seu processo de aprendizagem.

2. OBJETIVO

Compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, a culinária como um recurso de intervenção clínica na Psicopedagogia. Dessa forma, partilhar o conhecimento em relação a esse tema a partir de um olhar integrador do ser humano.

Levar a reflexão no campo da Psicopedagogia à intersecção entre a culinária e a Psicopedagogia clínica, possibilitando a divulgação da ideia de criar recursos que possam ajudar o indivíduo no seu processo de aprendizagem de forma afetiva, prazerosa e significativa.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se caracterizou por um estudo teórico partindo de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica tem critérios e procedimentos metodológicos cujo objetivo é reunir informações e dados que serão pertinentes para a construção da investigação do objeto de estudo proposto. Esse percurso inicia-se delimitando o tema abordado para o aprofundamento do assunto.

Entende-se a pesquisa bibliográfica como uma busca de aproximação sucessivas e circulares sobre o histórico, possíveis contradições e indagações sobre o assunto em questão. Lima (2007, p. 39) complementa: "através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade".

Esse procedimento metodológico é considerado uma pesquisa qualitativa e, portanto, não objetiva.

Desse modo, Minayo afirma que a objetivação não é realizável quando se trabalha com dados prioritariamente qualitativos, porque é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade. Para a autora, a única forma de objetivação possível, nesse processo, consiste no "repúdio a neutralidade", o que exige atenção do pesquisador para "reduzir os juízos de valores" ao máximo. Nesse sentido, os métodos e as técnicas de coleta e tratamento dos dados adquirem importância. (MINAYO, 1994 apud LIMA, 2007, p. 39)

Assim, seguem de maneira detalhada os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. A escolha por esses procedimentos foram definidos a partir da constatação de que o objeto de estudo proposto foi pouco estudado. Desse modo, a pesquisa bibliográfica possibilita:

[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 apud LIMA, 2007, p. 40)

Neste trabalho, foi utilizada a revisão de literatura de livros e artigos científicos nacionais. Para tal pesquisa, foram consultados os bancos de dados de sites como Scielo, Google Acadêmico, PUC-SP, Portal do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP) no período entre 2016 e 2017. Também foram utilizadas obras clássicas da Psicopedagogia de datas mais antigas, no intuito principal de contribuir para a apresentação da história desta especialidade.

Foi possível encontrar as referências que embasam a pesquisa utilizando o cruzamento de algumas palavras-chave, tais como: Aprendizado, Culinária, Alimentação, Afeto, Gastronomia, Processos de Aprendizagem, Desenvolvimento Infantil, Educação, Alfabetização e Alimentação, sendo que essas foram definidas a partir do entendimento do tema deste trabalho.

Foram utilizadas 24 referências teóricas, incluindo seis artigos científicos publicados em revistas e 18 livros. Outros artigos foram pesquisados, mas não se encaixaram no objetivo da pesquisa.

A partir da observação dos dados obtidos na revisão bibliográfica, abriu-se caminho para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo para a análise e compreensão crítica do tema.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O processo de aprendizado

Existem muitos autores que colocam esse tema em pauta. Assim, abordarei algumas ideias de Freud (1996), Klein (CINTRA, 2008) e Winnicott (1975) com a intenção de colocar o ponto de vista da Psicanálise e de seus estudos referentes aos aspectos psíquicos.

Dando continuidade e complementando as ideias psicanalíticas por meio de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, levantarei algumas ideias sobre o aprender por meio de Piaget (2002), Wallon (GALVÃO, 1995) e Vygotsky (OLIVEIRA, 1995).

Finalmente, apresentarei a óptica psicopedagógica sobre o processo de aprender por meio de Fernández (1991, 1994, 2001) e Paín (1985).

Desde a primeira respiração, tudo o que o ser humano faz é aprender. Dotado de instintos e pulsões, inicia sua longa jornada de busca, encontro e apropriação das experiências mediadas pelo primeiro ambiente. Diversos autores se dedicaram a compreender o desenvolvimento infantil. Entre eles, tem-se o grande propulsor de todos os estudos sobre o tema: Freud. Como afirma Lima (2001), a hipótese de Freud era a de que a mente humana vai sendo moldada na infância, de acordo com as experiências de prazer e desprazer que a criança vivencia em cada fase de desenvolvimento da libido (LIMA, 2001, p. 31).

De acordo com Cintra (2008), Klein se refere ao seio materno como o primeiro objeto da relação da criança com o mundo externo e enfatiza o brincar como meio de apreensão e expressão. Contudo, para Winnicott (1975), o rosto da mãe fornece ao bebê o primeiro espelho, sendo elemento primordial da constituição de seu Eu por meio daquilo que reflete. Estudos sobre o desenvolvimento sensório-motor infantil mostram como o ato de segurar o bebê confortavelmente durante a amamentação libera os músculos hiperextensores de suas costas, permitindo que ele leve a mão ao seio, trazendo um novo elemento ao seu campo de percepção visual. No entanto, trata-se ainda de uma percepção sem diferenciação entre o Eu e o não Eu, que será mediada pela interação com uma “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 1975, p. 98).

Mas não apenas os aspectos psíquicos estão envolvidos no aprender. Existem outros que contribuem para a compreensão dessa função tão complexa. Inúmeros e importantes pensadores se dedicaram a compreender o processo de desenvolvimento cognitivo, dentre os quais destacam-se Piaget (2002), Wallon (GALVÃO, 1995) e Vygotsky (OLIVEIRA, 1995).

Devido à sua formação em Biologia, Piaget (2002) observou como organismos vivos podem se adaptar a um novo meio. O seu interesse o levou a elaborar a ideia de que também o ser humano mantém essa relação evolutiva com seu meio. Para ele, o conhecimento se dá por meio da interação entre o sujeito e o objeto, na operação sobre o real e em sua transformação para levar à compreensão, em movimentos sucessivos de adaptação ao objeto. Isso acontece por meio de uma organização, na qual o indivíduo discrimina sensações e estímulos, selecionando aqueles que farão parte daquilo que o autor denominou de “esquema”. A adaptação se dá por meio de dois mecanismos complementares: a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2002).

A assimilação, para Piaget (2002), significa a incorporação de novos dados da realidade, novas experiências ao esquema construído em movimentos sucessivos pelo indivíduo. Já a acomodação ocorre quando o novo estímulo não pode ser cognitivamente assimilado, exigindo a criação de novo esquema ou modificação do esquema existente. De qualquer forma, há uma modificação da estrutura cognitiva.

Segundo Piaget (2002), no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a criança passa por diversas fases de desenvolvimento, indo do individual para o

social e fazendo seu processo de socialização por meio de estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Cada um desses estágios é composto por formas de organizações mentais que representam as maneiras de o indivíduo se relacionar com a realidade.

Cada um dos estágios propostos por Piaget (2002) tem as seguintes características:

1º – sensório-motor (0 a 2 anos) – A realidade é apreendida por meio das sensações, da percepção e do movimento. No fim desta fase, a criança já consegue se diferenciar como agente e paciente da realidade.

2º – pré-operatório (2 a 7 anos) – É caracterizado pelo surgimento da função simbólica e da linguagem, que é considerada uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento. Existe uma reorganização cognitiva, afetiva e social, propiciando a capacidade de representação para atribuir significado à realidade. No entanto, é um estágio ainda marcado pelo egocentrismo, ou seja, a criança não é capaz de conceber uma realidade da qual não pertença.

3º – operações concretas (7 a 12 anos) – Neste estágio, a criança é capaz de estabelecer relações e de coordenar e integrar outros pontos de vista. A primazia do pensamento concreto progressivamente cede lugar à realização de operações mentais, embora ainda restritas a objetos e situações que possam ser manipuladas ou imaginadas concretamente.

4º – operações formais (12 anos em diante) – A criança consegue raciocinar sobre hipóteses, dada sua nova capacidade de formar esquemas conceituais abstratos, sendo capaz de executar operações mentais dentro dos princípios da lógica formal, que será a tônica do raciocínio adulto, futuramente expandido e aprofundado, embora sem o desenvolvimento de novas formas de funcionamento mental.

Apesar de seu objetivo nunca ter sido a formulação de uma teoria da aprendizagem, sua teoria serviu de fundamento para a aprendizagem escolar.

Para Galvão (1995), a respeito de Wallon, em uma perspectiva socioconstrutivista, a criança nasce imersa em um ambiente indiferenciado, dependendo do outro para dar forma e expressão a suas ações e movimentos. Antes do surgimento da linguagem, a criança se relaciona e se comunica com o mundo por meio de for-

mas de expressão como a imitação. Por meio dela, a criança progressivamente participa do meio e se diferencia, formando sua subjetividade.

No ponto de vista de Wallon (apud GALVÃO, 1995), o desenvolvimento humano acontece de forma não linear e descontínua, por meio de conflitos, contradições, retrocessos e reviravoltas que ocorrem em diferentes estágios, nos quais a dimensão social tem papel preponderante:

1º ano de vida – impulsivo-emocional – Simbiose afetiva da criança com o mundo físico.

Até os 3 anos de idade – sensório-motor e projetivo – A criança começa a andar e a pegar objetos, o que lhe dá mais autonomia. O pensamento é expresso em ações.

De 3 a 6 anos de idade – Personalismo – Desenvolvimento da consciência de si mesmo por meio da interação com o outro.

6 a 11 anos de idade – Pensamento Categorical – A criança é capaz de perceber o que é seu e o que é do outro, de pensar a realidade em categorias e começa a reter a atenção.

12 anos em diante – Predominância Funcional – Nova definição dos contornos da personalidade, forte ação hormonal, sistemática oposição ao adulto.

Finalmente, Vygostky (apud OLIVEIRA, 1995), em uma abordagem também sociointeracionista, a criança é um ser social que se desenvolve por meio da interação com o meio e com a cultura de sua comunidade, mediada por signos. Para ele, os signos são meios de facilitação de funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, que transformam o funcionamento mental, sempre contando com a mediação, para que tarefas cada vez mais complexas possam ser executadas.

Vygostky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que define a distância entre o que a criança é capaz de fazer sem ajuda e o que ela pode ser capaz de fazer com a colaboração de um adulto ou companheiro em um nível mais avançado do desenvolvimento, tal como a criança que começa a ensaiar

os primeiros passos. Se o adulto se colocar no outro extremo da sala e pedir para que a criança venha até ele, o convite, muito provavelmente, não será aceito. No entanto, se o adulto se aproxima da criança e pouco a pouco vai se afastando e encorajando, servindo como uma espécie de rede de proteção, o risco de dar passos sem ajuda é assumido sem grandes problemas. Trata-se de tirar a criança de seu universo conhecido e auxiliá-la na execução de uma tarefa mais complexa, que será internalizada e devidamente apropriada. Portanto, todo processo de aprendizagem é composto por um sujeito que aprende, por um sujeito que ensina ou facilita e pela relação entre eles (OLIVEIRA, 1995).

É interessante notar as correlações entre os autores citados tanto na área da Psicanálise quanto na área do desenvolvimento. Percebe-se que há grande semelhança entre a postura de Freud (1996) e de Piaget (2002), no sentido de serem mais voltados ao organismo vivo, que, na visão de Freud, inicialmente se ocupa de saciar prazeres a partir de zonas erotogênicas durante a amamentação e o toque afetivo. Piaget também dedica-se ao desenvolvimento sob o ponto de vista de maturação orgânica.

Já Klein (apud CINTRA, 2008) introduz o elemento relacional como condutor do processo de diferenciação progressiva em direção ao desenvolvimento da identidade. Wallon segue caminho semelhante ao destacar a importância da relação com o outro e com o ambiente no desenvolvimento infantil.

Winnicott (1975) salienta ainda mais a importância da troca na relação primária mãe-bebê para que a criança se diferencie e se distancie de seu primeiro objeto, a fim de vir a se tornar um ser. Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995) enfatiza a função da colaboração de um adulto ou de companheiro mais capaz para a sofisticação e complexificação das tarefas a serem empreendidas.

Pode-se dizer que a mãe e o bebê são os protagonistas de um tipo de desenvolvimento em forma de espiral sempre ascendente que ocorre a partir do nascimento. Os “aprendentes” e os “ensinantes”, usando uma terminologia da Psicopedagogia de Fernández (2001), são os protagonistas de outra espiral de desenvolvimento que se inicia em patamar posterior.

Assim, percebe-se que não é por acaso que a Psicopedagogia se estruturou e se transformou “em campo de estudos multidisciplinares” (SCOZ, 1994, p. 23) di-

ante de toda a complexidade envolvida nesta que parece ser a principal tarefa humana: o aprender.

Para adentrar na discussão sobre o processo de aprendizagem na óptica psicopedagógica, creio fazer-se necessário apresentar as ideias de Fernández (1991) sobre modalidade de aprendizagem.

Segundo Fernández (1991), as modalidades de aprendizagem se referem à forma e à organização que ocorre espontaneamente na aproximação do conhecimento.

A modalidade de aprendizagem será positiva e saudável quando o indivíduo puder alterar e escolher outras ferramentas e outras competências, quando a tarefa assim o exigir. Entretanto, Fernández (2001) também utiliza o termo para descrever modalidades que podem perturbar o ato de aprender. De acordo com a autora, valendo-se da teoria piagetiana já descrita a partir da assimilação e da acomodação, pode-se identificar três campos nesse processo:

- **Hiperacomodação-hipoassimilação** – Devido à força do objeto a conhecer, o sujeito é incapaz de imitar o objeto.
- **Hiperassimilação-hipoacomodação** – O objeto é conhecido apenas em parte, pois o sujeito impõe o imaginário sobre o real.
- **Hipoassimilação-hiperacomodação** – Imitação estereotipada, sem significação.

A partir desses três campos descritos, pode-se observar que sujeito e objeto não são instâncias separadas. Na verdade, segundo Paín (1985), a discriminação entre os dois resulta da aprendizagem e do exercício. Segundo a autora, as condições externas e internas da aprendizagem são evocadas apenas como formas de descrição, já que elas estão em constante interação (PAÍN, 1985).

É fato que existe uma realidade objetiva e que a qualidade e quantidade dos estímulos fornecidos pelo meio externo influenciam sua interação interna e as respostas obtidas. Segundo Paín (1985), a psicologia da forma veio para superar a dicotomia estímulo-resposta, colocando sujeito e objeto em “uma nova morfologia”, na qual os dois estão envolvidos de forma ativa e passiva, alternadamente, e na

qual a aprendizagem ocorre como um *insight* e como uma ação voltada a equilibrar o campo.

Segundo a autora, tais fatores externos tendem a ser ignorados por psicopedagogos com forte formação psicanalítica. A experiência mostra, no entanto, que problemas de aprendizagem podem ser o resultado de dificuldades de interação com o que é externamente apresentado, mas que podem ser superados quando o material é mais claro, o ritmo é mais adequado e a experiência é favorecida (PAÍN, 1985).

Paín (1985) menciona, ainda, três planos que determinam as condições internas de aprendizagem:

- 1 – o corpo, como organismo (infraestrutura neurofisiológica) e como mediador da ação e base do Eu
- 2 – a condição cognitiva como capacidade de organizar estímulos
- 3 – as aptidões

Esses planos definidos ajudam a olhar para o processo de aprendizagem de forma ampla, o que permite compreender a rede que está envolvida no sujeito que apresenta algum problema de aprendizagem ou de fracasso escolar.

4.2 Problemas de aprendizagem e fracasso escolar

Quando a aprendizagem é discutida, é preciso também compreender seus problemas e a ideia de fracasso escolar. Essa visão traz conhecimentos importantes para que um trabalho significativo se concretize tanto na clínica psicopedagógica quanto na Psicopedagogia institucional e, conseqüentemente, sejam criados recursos que possam auxiliar o desenvolvimento do ser humano em seu processo de aprendizagem.

Fernández (1991) distingue duas causas, ainda que sobrepostas, para o fracasso na aprendizagem: as externas e as internas. Quando as causas são externas à estrutura da família e individual do aprendente, ela se refere ao “problema de

aprendizagem reativo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82). Nesse caso, a atuação psicopedagógica se dá de forma preventiva na escola, com, entre outros fatores, uma maior capacitação de professores. Uma vez instalado o fracasso, a intervenção se dará com orientação de ajuda externa focada, sugestão de mudança de escola, entre outros. Já as causas internas são vistas pela autora como “sintoma”, que podem levar ao “aprisionamento da inteligência” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 84).

No problema reativo, a inteligência não é aprisionada, afetando o aprender em suas manifestações. Pode resultar em má inserção na escola ou dificuldade no vínculo professor-aluno (ensinante-aprendente, nas palavras da autora) e não implica necessariamente em alteração da modalidade de aprendizagem, aprisionamento da inteligência ou vinculação patológica do ato de conhecer.

Fernández (1991) menciona que, em sua experiência clínica, 50% dos casos podem ser atribuídos a esse tipo de problemática externa, que gera alunos repetentes classificados por ela como “fracassantes”, em oposição aos alunos “exitosos”. Os fracassantes são aqueles que efetivamente repetem o ano como uma reação ao sistema, como não submissão. Os repetentes exitosos são aqueles que se acomodam ao sistema e não pensam, mas são capazes de repetir o que deles é esperado. Segundo ela, esses alunos raramente frequentam os consultórios de psicopedagogos, mas são os que deveriam fazê-lo.

No caso do sintoma, Fernández (1991) aponta que, no “problema de aprendizagem” (causas internas), a questão é mais complexa, pois estão envolvidas estruturas inconscientes – a inteligência e o desejo. Nesse caso, a capacidade de aprender fica aprisionada em determinados níveis de desorganização, devido a um sintoma ocorrido naquela fase de desenvolvimento.

Define Fernández (1991) ainda outra alteração da modalidade de aprendizagem resultante do que ela chama de inibição cognitiva. Ela remete ao conceito de inibição proposto por Freud em seu artigo de 1926 “Inibição, sintoma e angústia”, no qual ele afirma ser a inibição uma “[...] limitação funcional do Eu, limitação que pode ter causas muito diversas.” (FREUD, 1996, p. 12). Segundo Fernández (1991), não se vê na inibição a alteração do pensar, mas sim “o evitar o pensar” resultante de uma sexualização da função inibida, segundo Freud. Conhecer implica aproximação do objeto de conhecimento. Se este se encontra sexualizado, também

poderá estar o próprio conhecimento. A isso, por analogia, a autora chamou de inibição cognitiva.

Paín (1985) também cita Freud, sugerindo que o não aprender pode ser visto como um sintoma, não constituindo uma situação permanente, mas sim um sinal de descompensação. Não havendo um único fator determinante para os problemas de aprendizagem e sim uma série de circunstâncias que ocorrem simultaneamente, a autora sugere que eles devem ser vistos como “um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento” (PAÍN, 1985, p. 28).

Segundo a autora, não aprender não significa o contrário de aprender, já que cumpre uma função. Muitas vezes, o não aprender é a maneira pela qual o sujeito obtém carinho e atenção. Desta forma, o diagnóstico dos problemas de aprendizagem deverá ser o resultado da análise do significado que eles adquirem dentro da estrutura do aprendiz (PAÍN, 1985).

Bossa (2002) se refere ao “sintoma escolar” e a seu “sentido”. Para ela, o sintoma escolar é um sinal de que alguma coisa não está bem e isso requer investigação, análise e interpretação. Segundo Bossa, algumas crianças já apresentavam diversos sintomas, como enurese ou obesidade, mas somente foram ouvidas quando o sintoma apareceu na realidade escolar.

A mola propulsora do não aprender, na visão de Bossa (2002), é a angústia. A autora faz longa descrição de conceitos propostos por Freud que mantêm relação com problemas de aprendizagem, como o paradoxo entre a busca do prazer e a prevenção do sofrimento (FREUD apud BOSSA, 2002), já que o princípio do prazer é de natureza individual (egoísta) e a ética social é de natureza altruísta, impondo restrições ao prazer individual. Na sua óptica, as ciências humanas vêm trazendo um novo paradigma, segundo o qual as dicotomias natureza-cultura e coletivo-individual vão sendo superadas, favorecendo uma visão mais integrativa. Dessa forma, ao encarar o problema do fracasso escolar, deve-se ter em mente, de forma integrada, o aluno, a escola e a família. Deve-se analisar não só o contexto social, mas também a dimensão individual.

Scoz (1994), ao analisar as concepções do problema de aprendizado escolar, relata que, apesar de identificar problemas de aprendizagem, os professores do

universo pesquisado (rede pública) não têm segurança em suas crenças e se culpam pelo fracasso dos alunos, mas não têm formação suficiente para escolher intervenções pedagógicas mais eficazes. Segundo a autora, a maioria dos educadores faz referência à proposta construtivista de educação, mas conhecem-na apenas superficialmente e “sentem dificuldade para incorporá-la na prática, fazendo-a de maneira imprópria, com simplificações grosseiras de alguns de seus conceitos fundamentais” (SCOZ, 1994, p. 153).

Os alunos menos favorecidos economicamente tendem a vir de famílias com menos escolaridade e que não têm meios, por sua própria experiência, de intervir no processo de aprendizagem dos filhos com a escola, nem mesmo dispõem de tempo para isso (SCOZ, 1994).

Também é fato que os alunos das camadas de baixa renda, como menciona Weiss (2012), podem também sofrer com aspectos resultantes do período pré-natal, perinatal e pós-natal, bem como estão mais sujeitas a doenças e desnutrição, sendo a perspectiva social a primeira citada pela autora na análise do fracasso escolar.

No entanto, como enfatiza Bossa (2002), o fracasso escolar é **democraticamente** encontrado nas classes mais ricas e em países que não enfrentam as injustiças sociais do nosso país, como a França. Para tanto, afirma que:

Nossos estudos revelaram que a segunda metade do século XX vem desafiando a clínica com sintomas que expressam o mal-estar de uma época e inscrevem-se de forma singular na história de cada um. O fracasso escolar é um desses sintomas e toma lugar considerável nas preocupações do homem contemporâneo. (BOSSA, 2002, p. 157)

É nesse campo complexo e intrincado de fatores externos e internos, sociais, culturais e psicossociais que se situa a Psicopedagogia.

4.3 A Psicopedagogia

Superada a divisão histórica de atribuir problemas de aprendizagem à área médica ou à área da Psicologia, a Psicopedagogia surge da necessidade de compreender de forma integrada o processo de aprendizagem – com desenvolvimento

esperado ou patológico – e o aprendiz, considerado dentro da universalidade de fatores que o rodeiam.

A Psicopedagogia é um campo de estudos multi e interdisciplinar que tem como foco o sujeito inserido em seu meio; que desvende os caminhos perseguidos na apropriação do conhecimento; o processo de aprender; suas variações e alterações; e como prevenir ou tratar os descaminhos.

Nos dizeres de Andrade (1988, p. 45), a Psicopedagogia não é mera fusão da Psicologia com a Pedagogia, constituindo-se em verdadeira “proposta interdisciplinar com corpo concreto”. A Psicopedagogia lança mão da Medicina, da Fonoaudiologia, da Linguística, da Psicologia e de tantas outras áreas de conhecimento que são úteis e adequadas para auxiliar o aprendiz. Segundo salienta a autora, o psicopedagogo se verá constantemente frente ao que não sabe, mas vê nisso o lado positivo de ser a ignorância a mola propulsora para a busca de novos saberes.

Diversos e importantes autores contribuíram e contribuem para a definição da psicopedagogia, não havendo uma definição simples (ou única) para essa área de conhecimento e de formação. O fato é que seus objetivos talvez forneçam sua melhor definição.

As definições são distintas quando se fala de Psicopedagogia institucional ou clínica. Enquanto a primeira se ocupa de refletir e implantar processos pedagógico-educacionais com todas as suas perspectivas e ferramentas, a clínica tem por objetivo reintegrar o aprendiz, ou aprendente, nos dizeres de Fernández (2001), no processo de aprendizagem.

A Psicopedagogia institucional

Dentro das instituições, um dos papéis do psicopedagogo é atuar de forma preventiva, assessorando e esclarecendo, principalmente as escolas, sobre os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A partir dos objetivos a serem atingidos, o psicopedagogo pode atuar em conjunto com toda a escola no desenvolvimento das condições mais adequadas à aprendizagem. Ajuda a construir a identidade da escola, a estabelecer prioridades, a analisar o conteúdo e

as metodologias de ensino e até mesmo no relacionamento com as famílias (BOS-
SA, 2002).

O psicopedagogo nas instituições desenvolve seu trabalho de forma terapêutica quando são detectados e diagnosticados problemas com alunos específicos ou referentes à escola como um todo. Pode agir de maneira preventiva ou terapêuticamente com alunos, professores e toda a equipe escolar para construir formas de trabalhar de forma a facilitar a aprendizagem e fortalecer vínculos, tão importantes para que o aprender seja uma tarefa prazerosa e bem-sucedida.

A atuação do psicopedagogo dentro das escolas tem um alcance muito efetivo, já que interfere e intervém dentro do ambiente ao qual a criança está habituada. Mas tal intervenção não significa imposição, nem determinação de conteúdos e currículo. A efetividade da atuação do psicopedagogo institucional depende da construção de um trabalho conjunto com a escola como um todo.

A Psicopedagogia clínica

A Psicopedagogia clínica tem como principal objetivo realizar um bom processo de diagnóstico para, assim, ter material suficiente para intervir de forma efetiva na demanda trazida pelo indivíduo. Paín (1985) afirma a importância da realização de algumas avaliações essenciais para obter os dados que indiquem o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem que motivou a busca de ajuda de um psicopedagogo.

Dessa forma, a primeira investigação do psicopedagogo é sobre o motivo da consulta e inclui o encaminhamento (pela escola ou por outro profissional). Observa-se também a ansiedade dos pais em relação às condições de horários e honorários, o contato telefônico, como as queixas foram reportadas e se houve resistência ou urgência no atendimento (PAÍN, 1985).

Em seguida, a primeira entrevista é marcada somente com os pais do paciente. Nesse primeiro contato, Paín (1985) ressalta a importância de deixar os pais à vontade e de fazer perguntas abertas, para que eles narrem os motivos da consulta e possam trazer elementos que contribuam com o diagnóstico do paciente. Também é importante se certificar que toda a família está comprometida com a situação.

Essa primeira consulta pode revelar o significado do sintoma **na** família (qual sua função), **para** a família (como a família reage) e qual a expectativa dos pais em relação à intervenção psicopedagógica, sendo que a própria dinâmica entre os pais durante a entrevista pode trazer informações valiosas sobre o paciente.

Após a entrevista inicial, Paín (1985) sugere contato com a criança/jovem antes de nova entrevista com os pais, na qual será analisado o histórico de vida do paciente. O contato com a criança orientará algumas questões que poderão ser mais relevantes.

A anamnese, método utilizado para ajudar na construção do diagnóstico, deve incluir questões sobre o pré-natal, perinatal e neonatal e sobre os fatos e emoções despertadas, doenças, desenvolvimento motor, linguagem e hábitos. É importante que estejam presentes ainda questões específicas sobre a aprendizagem e autonomia da criança em relação a suas tarefas e sobre situações dolorosas – como uma perda ou nascimento de irmãos, mudança de escola, entre outras. É necessário verificar também como informações são passadas à criança (relativas a sexualidade, morte, estimulação cultural, atividades extracurriculares, etc.) e sua experiência escolar. Assim, o profissional é capaz de ter um olhar rico em relação a toda história do sujeito em questão.

Ao olhar um sujeito em sua totalidade, pode-se avaliar a dificuldade apresentada em suas aprendizagens observando a estrutura de ensino que ele se insere e a forma que ele se apresenta frente ao conhecimento.

A metodologia pedagógica aplicada pela escola no processo de aprendizagem, segundo minhas observações, pode intervir diretamente nas dificuldades apresentadas pelo aluno. Quando isso é diagnosticado, é importante trabalhar diretamente com a instituição, para que o docente possa entrar em contato com sua forma de aprender e ajustar a sua forma de ensinar, de forma viável para a maioria dos alunos. Essa sensibilidade do professor de olhar para sua forma de aprender e a ideia de que cada um tem a sua forma de entrar em contato com o conhecimento fazem com que as aulas sejam mais aproveitadas por todos, de forma significativa e gerando aprendizagens.

Caso a escola não contribua para esse tipo de formação de seus professores, é importante que o psicopedagogo intervenha no sentido de mostrar as potencialidades do indivíduo e de sua família para que esse comportamento instalado na escola não permaneça de forma repetitiva na vida desse sujeito em suas situações de aprendizagem.

Na aprendizagem escolar, o indivíduo se apresenta com toda a sua história social e familiar. Assim, é importante um olhar atento às situações de aprendizagem. Muitas vezes, são necessários apenas de alguns ajustes na forma como a escola proporciona essas situações, revendo muitas vezes a metodologia de ensino, a ideologia, a linguagem utilizada ou até mesmo o vínculo estabelecido entre professor e aluno.

Em outros casos, o sujeito apresenta sintomas que devem ser observados com cuidado para compreender qual a sua funcionalidade dentro da sua estrutura familiar. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico deve intervir e valorizar as potencialidades no sentido de colocar em movimento as questões que se mostram patológicas em sua dinâmica familiar.

Para Fernández (1991), quando olhamos, diagnosticamos. Torna-se necessário, portanto, colocar-se aberto, disponível e empático em relação ao outro. No papel de psicopedagogos, é importante oferecer um olhar e um tempo para que o paciente descubra algo novo em si, para além do sintoma e do olhar do profissional que o atende.

De acordo com Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007), há uma diferença entre o ver, que se refere a algo que o organismo provê, e o olhar, que refere-se àquele que carrega o desejo e significação da relação intersubjetiva.

É necessário oferecer a oportunidade de resgatar a multiplicidade de sentidos que o termo “olhar” oferece, deixar-se surpreender e permitir-se ver o indivíduo, a relação e os processos de aprendizagem e pedagógico de uma forma diferente, ativa, transformadora e criadora. Em outras palavras, é preciso que esteja presente um olhar amplo, não direcionado, não focalizado, mais flutuante e desconcentrado do que centrado (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007).

4.4 A afetividade e o processo de aprendizagem

A afetividade é bastante discutida e geralmente é vista como um aspecto isolado do sujeito. Aqui, irei me debruçar no oposto dessa afirmação, apostando na ideia de que o indivíduo é um ser único e que diferentes aspectos estão envolvidos em suas condutas.

A afetividade não é apenas uma vertente do indivíduo: ela está presente em todo o desenvolvimento. A cognição e a afetividade dependem uma da outra de forma integrada na construção do indivíduo.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) apontam que:

[...] podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um *status* social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27)

No ponto de vista de Piaget (apud DELL'AGLI; BRENELLI, 2006), a afetividade tem uma grande importância no funcionamento da inteligência. Ela é uma energia que impulsiona a ação, assim o aspecto cognitivo não acontece sem a afetividade. Piaget ressalta que o cognitivo e o afetivo caminham juntos, mas a afetividade não modifica a estrutura da inteligência; apenas pode interferir no funcionamento delas. “Sendo assim, a afetividade como energia pode acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas de inteligência, mas jamais pode modificá-las” (DELL'AGLI; BRENELLI, 2006, p. 33).

Os mesmos autores complementam acerca da afetividade:

A ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à afetividade. Assim, todo o comportamento humano envolve tanto inteligência como afetividade. (DELL'AGLI; BRENELLI, 2006, p. 33)

Sendo assim, a culinária pode ser um recurso para o desenvolvimento integral do indivíduo. Dentro da clínica psicopedagógica, como também em instituições, o sujeito pode demonstrar suas dificuldades ou facilidades durante o cozinhar.

Para isso, o sujeito deverá entrar em contato com os comandos de uma receita, a produção dela e o produto final. Essas atividades que a culinária propõem podem oferecer oportunidades para o psicopedagogo observar e intervir. Por exemplo, o indivíduo pode apresentar uma frustração com o resultado da receita e demonstrar uma facilidade na compreensão da receita, sendo que tais aspectos podem levar o psicopedagogo a pensar que a estrutura cognitiva está em funcionamento; porém, é necessário perceber que os aspectos afetivos parecem interferir quando o indivíduo desvaloriza a receita caso esta não tenha dado certo.

Ou seja, a ideia é compor um retrato do processo de aprendizagem. A culinária estará a serviço do psicopedagogo, que irá observar como o sujeito lida com a atividade em relação ao afetivo, como é sua conduta em relação ao envolvimento, à concentração, à dispersão, à flexibilidade, à rigidez, à tolerância à frustração, à cooperação, à oposição, à tranquilidade e à agitação. Esses aspectos podem intervir no ato de aprender.

Recentemente muitas pesquisas têm-se voltado para analisar a relação dos aspectos cognitivos com os emocionais, percebendo-se a necessidade de uma disposição afetiva positiva para aprender. Tal disposição é manifestada por atitudes, interesse e confiança nas capacidades cognitivas e pode possibilitar que o aluno alcance um melhor desempenho. Ressalta-se ainda que cognição e emoção são fatores-chave na compreensão e sucesso do indivíduo. (SANTOS; RUEDA; BARTHOLOMEU, 2006, p. 95)

4.5 O alimento e o processo de aprendizagem

A matriz corporal de onde se gesta a significação do aprender é dada pelas primeiras experiências de alimentação.

Fernández, 1994, p. 82

A partir das primeiras experiências corporais entre a mãe e o bebê, inicia-se a construção da modalidade de aprendizagem. Fernández (1994) aponta essa troca como uma situação ativa entre a mãe provedora de alimentos e nutrientes e um bebê que necessita incorporar as características desse alimento (leite materno).

Nesse caso, pode-se dizer que a mãe assume um papel de ensinante e a criança, de aprendente. Essa dinâmica relacional tem uma função extremamente importante na construção da história de aprendizagem do sujeito, que logo vai se estendendo para o social e para outros personagens que, ao longo da vida, assumem o papel de ensinantes. Como exemplo, há as figuras do pai, irmãos, avós, vizinhos, meios de comunicação, grupo de pertencimento e professores.

Compreender essa relação de troca faz entender a relação do aprender e o prazer. Alimentar-se enquanto uma vivência prazerosa faz com que o indivíduo possa transformar uma experiência, que era inicialmente corporal, em uma experiência também intelectual, na qual entra-se em contato com o conhecimento.

Dessa forma, fica clara a importância de a amamentação ser prazerosa para a mãe, pois, dessa forma, a entrega de alimento é rica:

A mãe pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo toque, mas minha sensação é que se não experimenta prazer, se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo, a psique da criança não receberá o “alimento-prazer” de que necessita numa forma adequada para assimilá-lo ou metabolizá-lo. (AULAG-NIER apud FERNÁNDEZ, 1994, p. 67)

Fernández (1994) acrescenta que:

O ensinante pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo “método”, mas minha opinião é que, se não experimenta prazer, se

não há circulação de uma experiência de comunicação de autorias, o aprendente não receberá o “conhecimento-prazer” de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, quer dizer, aprendê-lo [...] (FERNÁNDEZ, 1994, p. 67)

Dessa forma, com o prazer da mãe em amamentar, o filho recebe, além do leite, o amor e a prazer da sua mãe. Fernández (1994) refere-se a essa vivência como sendo uma fonte somática e afirma que a partir dela se constroem as significações inconscientes do aprender. Quando o ensinante sente prazer ao ensinar, o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e pelo prazer do ensinante. O aprendente é também participante do prazer de ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende.

Cada um de nós, para “tecer-argumentar” nossa história, terá preferências por alguns “pontos” (esquemas de ação-significação). Nisso, joga um papel substancial a presença de uma mãe ou adulto provedor de um alimento sentido como bom e que outorga prazer ao adulto – por ter que prover – e à criança – por ter que incorporar. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 83)

Ao se considerar a alimentação, portanto, entra-se em contato com a história de vida do indivíduo. Sua experiência com a amamentação constrói a forma que se relaciona com o aprender. Tendo isso em mente, usar a culinária dentro da clínica psicopedagógica pode prover uma experiência não apenas para desenvolver conteúdos específicos como também para desvendar a relação que o indivíduo construiu durante a sua vida com o desejo de posse do objeto, no caso, o conhecimento.

Considero que, no primeiro vínculo alimentar, começa-se a aprender os “pontos” para tecer a trama da modalidade de alimentação, a modalidade sexual, e a modalidade de aprendizagem. Sem dúvida, no transcurso de nossa vida e através de outros vínculos, podemos aprender outros, mas as marcas desse primeiro bastidor ficarão inscritas para as posteriores experiências de toda a nossa vida. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 83)

4.6 A interface entre o jogo e a culinária no processo de aprendizagem

Baseando-se nas ideias expostas por Fernández (1991) em relação ao jogar, tem-se que só é construído o saber por meio do jogo com o conhecimento e este acontece no espaço transicional, assim chamado por Winnicott (1975), ou espaço de aprendizagem, como denominado pela autora citada. Assim, pode-se dizer que o jogar é um processo, e não um ato em si.

Para construir um saber, para apropriar-se de um conhecimento, devemos jogar com a informação como se fosse certa e como se não fosse certa. E é no seio deste processo que irá se construindo a criação, a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um, e por sua vez deixar-se transformar pela inclusão desse objeto. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 166)

Por meio desse ponto de vista, pode-se pensar na culinária como uma possibilidade de oferecer esse espaço de aprendizagem para o sujeito. De maneira lúdica e prazerosa, o indivíduo é convidado a entrar em contato com a criatividade. O jogar, assim como cozinhar, é um processo que demanda confiança e criatividade.

A prática clínica nos demonstrou, por outro lado, como ao instrumentar o brincar no tratamento, criando esse espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas. Dizemos que o objetivo do trabalho psicopedagógico dirige-se a ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer de jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 166)

Além das possibilidades criativas, de aprendizagem, de identidade e de domínio, o jogo pode também possibilitar a expressão das emoções e elaboração de situações traumáticas, trazendo luz à Psicanálise infantil kleiniana. Fernández (1991) complementa com as ideias de Winnicott sobre o jogar como, ao mesmo tempo, um lugar e um tempo em que a criança brinca para expressar agressão, para adquirir experiência, para controlar ansiedade, para estabelecer contatos sociais como integração da personalidade e por prazer.

Assim, o jogar permite ao psicopedagogo uma observação ampla do indivíduo, principalmente da dinâmica da aprendizagem. Entendo que a aprendizagem

acontece quando diversos aspectos do sujeito estão envolvidos. Dell'Agli e Benelli (2006) complementam:

O jogo, tal como mostram os estudos realizados atualmente é um importante recurso para trabalhar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais da conduta, partindo-se do pressuposto que esses aspectos se encontram inseparáveis e indissociáveis nas ações do sujeito. (DELL'AGLI; BENELLI, 2006, p. 34)

O jogo, que aqui pode ser chamado de jogo de cozinhar, ou mesmo, o brincar de cozinhar, pode auxiliar o indivíduo no processo psicopedagógico a lidar com conflitos e dificuldades de forma prazerosa. Assim complementa Piaget (apud DELL'AGLI; BRENELLI, 2006) a respeito do jogo:

[...] o jogo é uma atividade “pelo prazer” e mesmo que apareçam estados de consciência penosos durante o jogo, não é para conservá-los na qualidade de dolorosos que a criança continua jogando, mas sim torná-los suportáveis e mesmo agradáveis, assimilando-os à atividade de conjunto do eu. (DELL'AGLI; BRENELLI, 2006, p. 41)

[...] o jogo tem função de libertar os conflitos, ao passo que a atividade séria está diretamente atrelada a eles, sendo difícil desviar desses conflitos. (DELL'AGLI; BRENELLI, 2006, p. 42)

Sendo assim, o jogar, entendido como uma forma de brincar, representar e dramatizar, é uma situação lúdica na qual o indivíduo experimenta intensamente a transição do seu mundo interno e externo. Para além disso, Winnicott (apud WEISS, 2012) traz uma visão mais integradora do brincar da aprendizagem:

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*). (WINNICOTT, 1975, apud WEISS, 2012, p. 75)

4.7 A culinária e sua transdisciplinaridade

A cozinha é, portanto, um grande e divertido laboratório científico, e conhecê-la em detalhes pode ser uma viagem fascinante.

HERVÉ, 1997, apud ALMEIDA, 1998, p. 110

O preparo de alimentos dentro da escola é uma prática utilizada com frequência não apenas com crianças pequenas como também com adolescentes e adultos. Nesse sentido, é necessário lembrar que essa atividade possibilita entrar em contato com diversas áreas do conhecimento.

Almeida (1998) aponta que a culinária tornou-se parte integrante do currículo da escola inicialmente como base do trabalho na área de Ciências.

A curiosidade e o espírito de investigação foram sendo alimentados (literalmente) pelas experiências constantes e contínuas que envolviam o desenvolvimento das primeiras atitudes científicas (ALMEIDA, 1998, p. 110).

Posteriormente, no desenvolvimento dessas atividades, notaram a possibilidade de contemplar as demais áreas do conhecimento, como:

- a) **Matemática**, por meio das quantidades, medidas e tempo.
- b) **Língua Portuguesa**, a partir da leitura e escrita de receitas e rótulos dos alimentos.
- c) **Geografia e História**, a partir de comidas típicas e de suas culturas de origem.
- d) **Artes**, por meio da modelagem e criações de novas formas de cozinhar determinado alimento.

Tais fatores fornecem a possibilidade de realizar um trabalho completo e integrado, além disso do imenso prazer proporcionado pelo resultado no momento da degustação (ALMEIDA, 1998).

Há mais fenômenos na cozinha do que pode imaginar nossa vã (e deliciosa) gastronomia. Mas não são fruto do acaso nem passe de mágica: na verdade, resultam de importantes e às vezes complexas

reações químicas. A cozinha é, portanto, um grande e divertido laboratório científico, e conhecê-la em detalhes pode ser uma viagem fascinante. (HERVÉ, 1997 apud ALMEIDA, 1998, p. 110)

Por outro lado, Fernández (1994) utiliza um caso clínico para fazer uma relação entre o cozinhar e a escrita. Nele, contribui ainda mais com a ideia de um trabalho rico e integrado ao considerar aspectos necessários, em seu ponto de vista, para o ato de cozinhar: "Preparar a comida implica uma antecipação, uma seleção, uma distância e um domínio em relação ao objeto a incorporar" (FERNÁNDEZ, 1994, p. 93).

A autora disserta também sobre a preparação do alimento e a autoria dessa ação:

O ser humano não incorpora o alimento tal qual este se apresenta. A preparação implica um domínio, o contato com um poder de transformação que outorga o prazer de sentir-se autor, antes mesmo de incorporar o objeto. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 93)

A partir dessas ideias, entendo que propor o uso da culinária em ambientes escolares, assim como dentro da clínica psicopedagógica, é uma maneira de propor intervenções de conteúdos de forma mais lúdica e afetiva; e, principalmente, a possibilidade de o indivíduo construir seus próprios conhecimentos a partir da experiência e reflexão sobre ela.

Na continuidade da discussão, Silva Filho (2013, p. 369) contribui com a colocação de que a culinária pode trazer experiências e sensações que alunos e professores "não conseguiriam se estivessem em um processo tradicional, que compreende a docência de forma cartesiana". Assim, Ferreira e Samenho (2016) complementam que:

É preciso romper com a visão cartesiana e mecanicista de mundo e de educação e assumir uma percepção mais integradora na construção do conhecimento. A integração das disciplinas é uma forma de aumentar um saber crítico e reflexivos e deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. (FERREIRA; SAMENHO, 2016, p. 296)

Andrade (1998) complementa essa ideia para além da aprendizagem de conhecimentos, em direção ao desenvolvimento integral do ser humano:

Razão e emoção. Esta é a relação que estamos tentando equacionar, buscando romper com a visão cartesiana de mundo, característica da cultura ocidental e que fragmenta o homem em tantas partes que acaba correndo o risco de não reconhecê-lo naquilo que lhe é específico: a própria humanidade. (ANDRADE, 1998, p. 32)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão de literatura realizada, foi possível compreender o processo de aprendizagem na clínica psicopedagógica utilizando a culinária como um recurso. Observou-se que a literatura, relacionando os temas culinária e processo de aprendizagem, não é tão ampla, e pode-se considerar, inclusive, que houve dificuldade em encontrar artigos científicos específicos sobre o tema.

Compreende-se que o processo de aprendizagem deve ser visto de maneira ampliada, compreendendo o indivíduo como um todo e que este está envolvido no processo de aprender, considerando desde os aspectos corporais, cognitivos e afetivos até os relacionados à criatividade, ao brincar e ao conhecimento.

Entende-se que recorrer ao uso da culinária em ambientes escolares, como na clínica psicopedagógica, é uma maneira de propor intervenções de conteúdos de forma mais lúdica, afetiva e, principalmente, de possibilitar ao indivíduo construir seus próprios conhecimentos a partir da experiência e reflexão sobre ela. Pode-se dizer que quando o indivíduo é compreendido como um ser total, é possível avançar dentro das suas possibilidades e produzir aprendizagens significativas. Assim como afirma Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 36), “[...] a compreensão da pessoa como ser total nos conduz a um constante movimento produtor de transformações”.

Na culinária, pode-se observar a dinâmica da aprendizagem, superando a ideia da observação de forma isolada e testes de inteligência. Testes e provas são complementares e apenas são colocados como recurso de acordo com a necessidade de aprofundar algum aspecto que precisa ser clareado em pouco tempo. Porém, o psicopedagogo deve olhar o sujeito incluindo os aspectos afetivos, cognitivos,

corporais e pedagógicos, entendendo o ser como singular. Para isso, o paciente e o terapeuta também devem criar essa dinâmica incluindo todos esses aspectos na construção de seu vínculo e do processo em si. Assim como levanta Weiss (2012, p. 105), “Uma abordagem integradora dos problemas de aprendizagem deve ser encarada não só como visão teórica, mas também como norteadora de uma práxis”.

A partir das discussões abordadas neste trabalho, levanto a importância de propor uma mudança na forma como é visto o processo de aprendizagem. Ao oferecer atividades integradoras, que possam desenvolver diversas áreas do conhecimento e contribuir para que o indivíduo exerça sua criatividade e apresente o seu potencial, dá-se lugar para que se apresente como um todo, e não apenas conteúdos esperados por outros.

Galvão (1995) afirma que a pedagogia walloniana é aquela que não resulta de uma pedagogia conteudista:

[...] limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. (GALVÃO, 1995, p. 99)

Por fim, no presente trabalho, ressalta-se a importância do olhar integrador, não apenas para a Pedagogia e a Psicopedagogia, mas também para todos os aspectos que estão relacionados ao processo do aprender, principalmente para o ser humano enquanto um ser total e único. Nesse sentido, faz-se necessário promover a aprendizagem por meio do recurso da culinária, tal como apresentado neste trabalho.

Acredita-se ser necessária a condução de mais estudos acerca da culinária enquanto recurso no processo de aprendizagem e considerar o que se entende por um ser humano integrado.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Theodora M. Mendes de. Aulas de culinária para crianças: crianças descobrem nas artes da cozinha conteúdos de Ciências, Matemática, Português, História e Geografia. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 13, p.110-114, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36830/39552>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

ANDRADE, Marcia Siqueira de Andrade. **Psicopedagogia Clínica**: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado. São Paulo: Poluss, 1988.

BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CINTRA, Elisa Maria de Ulhou. **Melanie Klein**. São Paulo: Publifolha, 2008.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. A afetividade no jogo de regras. In: SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (org.). **Afetividade e dificuldade de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006. p. 31-42.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**: Dossiê Cognição, Afetividade e Educação, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**: Dossiê Cognição, Afetividade e Educação, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; SAMENHO, Mara. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: TAKAOKA, Liliana; COUTINHO, Lúcia; WEILER, Rosa Maria Eid

(org.). **Odontopediatria: a transdisciplinaridade na saúde integral da criança**. Barueri: Manole, 2016. p. 289-298.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão e o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (, v. XXI).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Luiz Tenório Oliveira. **Freud**. São Paulo: Publifolha, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; RUEDA, Fabián Javier Marín; BARTHOLOMEU, Daniel. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, Fermínio Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (org.). **Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 93-110.

SCHEFFER, Natacha. Afetividade e cognição nos processos de ensino e aprendizagem. **Diálogo: didática e formação de professores**, Canoas, n. 11, p. 235-248, 2007.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. São Luís 400 anos cultura e sabores: complexidade e transdisciplinaridade a favor de uma alfabetização plena em séries iniciais. **Sociodialeto**, Campo Grande, v. 4, n. 11, p. 368-386, nov. 2013.

SISTO, Fermínio Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (org.). **Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

TAKAOKA, Liliana; COUTINHO, Lúcia; WEILER, Rosa Maria Eid (org.). **Odontopediatria: a transdisciplinaridade na saúde integral da criança**. Barueri: Manole, 2016.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar**: Dossiê Metalinguagem e Aquisição da Escrita, Curitiba, n. 38, p. 219-235, 2010.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.