

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NO
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA**

JULIANA PINHEIRO FERREIRA

FORTALEZA-CEARÁ
2005

BCH-UFC

**PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL DA CRIANÇA**

JULIANA PINHEIRO FERREIRA

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ.

**FORTALEZA
2005**

Aos professores e colegas de turma os sinceros
agradecimentos pela presença e incentivo que foram
dispensados ao longo dos tempos.

Dedicação especial aos meus familiares visto terem sido os principais responsáveis pela minha determinação e força de vontade.

“... é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal”.

(Piaget, 1998)

RESUMO

O presente trabalho faz um estudo de crianças com rendimento educacional prejudicado em virtude de problemas de ordem emocional o que gera na família e na escola, um conjunto de preocupações. Frente a citada realidade é que se justifica o interesse pelo desenvolvimento deste estudo, o qual por meio de uma apreciação bibliográfica baseada em autores como Alencar, Barbosa, Solé, Libâneo, Piaget, Saviani, Visca e outros, propõe fazer uma apreciação sobre o tema, visando desta forma, destacar a importância que família e a escola possui neste contexto. Na atualidade, conforme se pode observar nos trabalhos educacionais é exigido por parte do professor uma participação integral no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, postulando superar ou, pelo menos amenizar as dificuldades de aprendizagem do educando acometido de algum distúrbio emocional. Nessa esfera de estudo é que tem se destacado a participação da Psicopedagogia, tendo esta na sua base de ação a proposta de interferir no processo de aprendizagem, oferecendo ao educando o poder de atingir sucesso e êxito na sua vida escolar, sendo o professor o mediador deste processo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 – DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM.....	9
1.1 Fases do Desenvolvimento Infantil.....	9
1.2 Desenvolvimento Educacional e Aprendizagem.....	15
1.3 Importância da Família no Desenvolvimento Infantil.....	20
2 – O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM.....	28
2.1 Conceito de Mediação.....	28
2.2 Vínculo Professor e Aluno.....	30
2.3 A Intervenção do Professor no Processo de Aprendizagem.....	41
3 – A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	44
3.1 Conceito de Psicopedagogia.....	44
3.2 Campo de Atuação.....	44
3.3 Psicopedagogia Institucional e o Professor.....	46
3.4 Psicopedagogia e Aprendizagem.....	50
CONCLUSÃO.....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

INTRODUÇÃO

A literatura tem demonstrado a crença generalizada de que as crianças com problemas emocionais não assimilam os conhecimentos curriculares e extracurriculares com a mesma velocidade que uma criança que apresenta um padrão de equilíbrio emocional. Essas crianças não dominam idéias abstratas, principalmente no caso das que apresentam déficits mentais, sensoriais e perceptivos. O problema em foco gerou o interesse pelo desenvolvimento do presente estudo que tem como objetivo destacar a importância do professor como mediador da aprendizagem da criança em fase escolar.

Na perspectiva de alcançar o objetivo ora destacado, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica sendo coletadas concepções de autores sobre o processo de aprendizagem, onde foi possível tomar conhecimento de estudos publicados na referida área, contribuições de estudiosos entre os quais podem ser citados os nomes de Alencar (1992), Barbosa (2001), Solé (2001), Libâneo (2000), Piaget (1985), Saviani (1991), Visca (1991), entre outros os quais deram suporte a fundamentação teórica do presente estudo.

A leitura dos autores firmados num processo de compreensão contribuiu para que se estruturasse a monografia ora exposta levando em conta três capítulos, distribuídos na seguinte ordem; no primeiro aborda-se a temática desenvolvimento infantil e aprendizagem, no segundo tece considerações sobre o professor como mediador da aprendizagem e, por último expõe-se argumentos que ressaltam a importância da Psicopedagogia na construção da aprendizagem. Após apresentação dos citados capítulos chega-se a uma conclusão onde se propõe fazer uma apreciação geral sobre o tema, especificando assim a sua importância e abrangência. Neste aspecto, conclui que o professor, assim como a família são elementos essenciais para a formação do perfil emocional do indivíduo.

1 – DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM

1.1 Fases do Desenvolvimento Infantil

Na opinião de Conger (1989), para que se possa compreender de forma mais ampla o tema do desenvolvimento infantil faz-se necessário tratar da Psicologia do Desenvolvimento infantil, especialmente o processo cognitivo estudado por Jean Piaget.

A infância é uma etapa biologicamente útil, que se caracteriza como sendo o período de adaptação progressiva ao meio físico e social. A adaptação, aqui, é “equilíbrio”, cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos existenciais. E, conforme ensina o psicólogo Jean Piaget (1985), “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”. Quando, então, se trata de educação infantil no contexto da educação moderna é preciso considerar quatro pontos fundamentais: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida infantil. Entra neste ponto o papel da psicologia na educação. Piaget (1985, p. 148), afirma que:

”...a pedagogia moderna não saiu de forma alguma da psicologia da criança, da mesma maneira que os progressos da técnica industrial surgiram, passo a passo, das descobertas das ciências exatas. Foram muito mais os espíritos gerais das pesquisas psicológicas e, muitas vezes também, os próprios métodos de observação que, passando do campo da ciência pura ao da experimentação, vivificaram a pedagogia”.

Um dos vultos da Psicologia do Desenvolvimento, Jean Piaget dedicou-se exclusivamente ao estudo do processo cognitivo, quer dizer, à gênese da

inteligência e da lógica. Ele conclui pela existência de quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência. Em cada estágio um estilo característico através do qual a criança constrói seu conhecimento. Piaget, apud Golse (1998, p. 56), ressalta que:

“a) Primeiro estágio - Sensório motor (ou prático) 0 - 2 anos: trabalho mental: estabelecer relações entre as ações e as modificações que elas provocam no ambiente físico; exercício dos reflexos; manipulação do mundo por meio da ação. Ao final, Constância/permanência do objeto; b) Segundo estágio - Pré-operatório (ou intuitivo) 2 - 6 anos: desenvolvimento da capacidade simbólica (símbolos mentais: imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão lingüística; características do pensamento (egocentrismo, intuição, variância); pensamento dependente das ações externas; c) Terceiro estágio - Operatório-concreto - 7 - 11 anos: capacidade de ação interna: operação. Características da operação: reversibilidade/invariância - conservação (quantidade, Constância, peso, volume); descentração/capacidade de seriação/capacidade de classificação; d) Quarto estágio - Operacional-formal (abstrato) - 11 anos... A operação se realiza através da linguagem (conceitos). O raciocínio é hipotético-dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções). Essa capacidade de sair-se bem com as palavras e essa independência em relação ao recurso concreto permite: ganho de tempo; aprofundamento do conhecimento; domínio da ciência da filosofia”.

Os estágios anteriormente citados são segundo Leite (1990), temporalmente interdependentes, isto é, para que o indivíduo atinja um novo estágio é necessário que tenha atingido o estágio anterior, e mesmo na idade adulta, pode-se afirmar que em muitos casos, algumas áreas específicas, o ser humano pode ainda não ter atingido todos os estágios. Por exemplo, nem todas as pessoas são operatórias formais com relação a sua capacidade para nadar, cozinhar para os amigos ou mesmo jogar xadrez. Piaget (1985) apresenta uma ordem de sucessão fixa, define basicamente os estágios, relativamente à aquisição das estruturas cognitivas da criança, seu alvo direto. É necessário primeiro cumprir determinadas tarefas cognitivas básicas, antes de passar a

aquisições mentais evoluídas. Pode-se dizer, portanto que o conhecimento também não estar no objeto, pois este necessita da mediação das estruturas cognitivas adquiridas em estágios pré-determinados.

O aspecto da novidade também é mencionado como um elemento motivador de aquisição de novas estruturas cognitivas, e merece ser explorado. Nesse sentido, a busca pelo novo ou desconhecido, parece mesmo impulsionar as aquisições espontâneas do ser humano, desde o seu nascimento. A criança, desde cedo, procura experimentar novas sensações e estímulos produzidos pelo ambiente que a cerca.

A partir da referência de estágios de desenvolvimento humano entre os quais se listam os períodos: Sensório-motor, Pré-operatório, Operações concretas e Operações formais, Piaget (1985) deixa expresso que a aprendizagem constitui o produto da evolução do pensamento do ser humano, fato este que ocorre em períodos distintos da vida do indivíduo.

No estágio sensório-motor, que dura do nascimento ao 18º mês de vida, segundo Piaget (1985), a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos que a rodeiam. A denominação "sensório-motor", se deve ao fato de que, o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas.

Em seus estudos sobre crianças, Piaget (1985) descobriu que elas não raciocinam como os adultos. Esta descoberta levou a recomendar aos adultos que adotassem uma abordagem educacional diferente ao lidar com criança. Ele modificou a teoria pedagógica tradicional que, até então, afirmava que a mente de uma criança é vazia, esperando ser preenchida por conhecimento. Na visão do já citado estudioso da Psicologia Infantil, as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Ele forneceu uma percepção sobre as crianças que serve como base de muitas linhas educacionais atuais. De fato, suas contribuições para as áreas da Psicologia e Pedagogia são imensuráveis.

O estágio sensório-motor, conforme enfatiza Piaget (1985) apud Leite (1990), abrange desde os comportamentos reflexos dos primeiros meses de vida do nenê até o início das representações mentais ou imagens que são os primeiros esboços do pensamento infantil. Nesta época a criança adquire as informações basicamente por meio dos órgãos do sentido e as suas respostas se caracterizam por ações motoras que vão se aperfeiçoar com a maturação.

Na opinião de Piaget (1985), as aquisições mais importantes deste período são na área motora, onde a criança passará de uma quase imobilidade para a marcha bípede, com razoável equilíbrio. No início, seus movimentos são globais e generalizados, envolvendo o corpo todo. Gradualmente vão se tornando mais específicos, envolvendo apenas uma parte do corpo, ocorrendo a dissociação de movimentos. O alcance que a possibilidade de movimentação traz para a criança é grande, pois o mundo se abre para ela e a exploração e manipulação se ampliam.

As impressões sensoriais que inicialmente são vagas e instáveis passam a ter maior estabilidade a partir dos ritmos, inicialmente biológicos e depois sociais, vividos pela criança. As impressões passam a ser internalizadas e coordenadas entre si, tendo importância como fundamento da ação da criança. Estas primeiras possibilidades de organização levam a uma aquisição fundamental deste estágio que é a aquisição de permanência do objeto, ou seja, a noção da existência do objeto independentemente do fato de estar sendo visto pela criança. No início, a criança só reage ao objeto quando este estiver ao alcance de sua visão.

Em termos afetivo-emocionais, conforme Leite (1990), a criança adquire neste período o sentimento de confiança básica. No início de vida, a criança é totalmente dependente da figura materna para a satisfação de suas necessidades, e se não houver esta possibilidade a criança não sobreviverá. A satisfação inicialmente biológica, depois afetiva, o alivia das tensões internas, a presença constante de uma figura carinhosa, a interação afetiva entre mãe e criança são os fundamentos iniciais para a percepção do mundo pela criança. A

mãe simboliza o mundo, e se esta relação é boa, a criança percebe o mundo bom; a partir disto, vai ocorrendo uma gradual separação, e a criança passa a explorar o seu meio com maior segurança.

As emoções da criança, segundo Valle (1997), manifestada no período sensório-motor são imediatas e estão ligadas à frustração de suas necessidades básicas, as quais precisam ser atendidas imediatamente. Com a aquisição do sentimento de segurança básica, a criança pode então aprender que em certas situações precisa esperar, sem que isto signifique uma catástrofe. As relações sociais da criança são inicialmente familiares e ainda não há uma participação grupal. Necessita chamar a atenção sobre si e tem dificuldade de compartilhar a atenção. A princípio, seu interesse maior é na manipulação do corpo; gradualmente, os objetos e brinquedos são incorporados a sua experimentação.

Tomando os pontos até então ressaltados sobre o estágio sensório-motor da criança, é possível ressaltar que, neste período, a criança conquista, por meio da percepção e dos movimentos, todo universo que a cerca. Pode-se dizer que, no citado período, fica evidente que o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto é, desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos conhecimentos.

Valle (1997) enfatiza que, conforme a teoria de Piaget (1985), no estágio Pré-operatório, que dura do 18º mês aos 8 anos de vida, a criança busca adquirir a habilidade verbal. Nessa fase, ela já consegue nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais.

No estágio operatório concreto, que dura dos 8 aos 12 anos de vida, conforme Piaget (1985), a criança começa a lidar com conceitos abstratos como os números e relacionamentos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos.

Quanto ao estágio Operatório Formal - desenvolvido entre aos 12 e 15 anos de idade - Piaget (1985) diz que, a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é pela habilidade de engajar-se no raciocínio

abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. E, no estágio das Operações formais, desenvolvidos a partir dos 12 anos de idade, a criança inicia sua transição para o modo de pensar, sendo capaz de pensar sobre idéias abstratas.

Portanto, tomando por fundamentação a teoria de Piaget (1985), a criança adquire as estruturas fundamentais rapidamente, por meio da movimentação, ou seja, movimentação lhe faz aprender. Ela é levada a aprender sozinha, embora isto leve algum tempo para se concretizar. A motivação espontânea, se mostra fundamental no processo de aquisições iniciais humanas. Além disso, já existe uma inteligência interiorizada, como coordenação dos meios para atingir um certo fim, embora não exista ainda o pensamento.

Tomando por base os argumentos expressos na teoria anteriormente citados, pode-se dizer que o estado efetivo da criança é relevante no processo da aprendizagem. Neste aspecto vale ressaltar as considerações formuladas por Leite (1990) sobre a afetividade infantil.

No que diz respeito à afetividade da criança, Leite (1990) adverte que, o psicanalista Sigmund Freud afirmava que os dados fornecidos pela psicanálise têm conseqüências importantes para a compreensão das relações inter-humanas, principalmente ao mostrar que o objeto de relação é um objeto individual construído pelo mundo inteiro fantástico (de fantasia) variando com os investimentos e em função da história e dos estados de cada individuo.

No campo da temática desenvolvimento da infância, Leite (1990) também destaca os estudos realizados por Henry Wallon, o qual não separou o aspecto cognitivo do afetivo. Seus trabalhos dedicam um grande espaço às emoções como formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. A atuação está estritamente ligada ao movimento, e as posturas são as primeiras figuras de expressão e comunicação que servirão de base ao pensamento concebido, antes de tudo, como uma das formas de ação. Segundo La Taille (1992) Wallon considera o movimento como a base do pensamento. É a primeira forma de integração com o exterior.

La Taille (1992) chama atenção para o fato de que, na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Já Vygotsky, conforme adverte o citado autor, o mesmo propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência.

Conforme o autor anteriormente citado, Vygotsky usa o termo função mental para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto.

De acordo com La Taille (1992), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Apesar da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky (1998) evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões. Na opinião de Leite (1990), numa visão geral, é pertinente considerar que compreender o processo de aprendizagem requer antes de tudo, conhecer a atuação do aprendiz nas fases do desenvolvimento humano.

1.2 Desenvolvimento Educacional e Aprendizagem

As teorias de aprendizagem fundamentam em uma visão de mundo, de sociedade e de homem e algumas delas adquirem tal complexidade que seu

entendimento torna-se dificultado. Cada uma destas visões sobre o processo de desenvolvimento educacional.

O comportamentalismo e o neo-comportamentalismo, conforme salienta Gagné (1980) vêm de uma visão objetivista de mundo, de sociedade, de homem. Por este motivo, a ênfase nestas teorias é com tudo que é visível e mensurável. As teorias de fundo construtivistas têm uma visão subjetivista e isto se reflete em seus pressupostos de aprendizagem – aprender é uma gradativa e continua transformação das estruturas do pensamento, não necessariamente visíveis e mensuráveis.

Segundo o autor anteriormente citado, para o comportamentalismo tem como origem à psicologia experimental de Watson (início deste século) e vê o homem como uma “tabula rasa” que vai adquirindo um repertório de respostas para atender as contingências do meio externo. O processo de aprendizagem é função de situações de ensino, onde os indivíduos têm constantes reforços positivos para respostas corretas. Deve-se evitar respostas erradas para que não haja reforço de comportamentos errados. As situações de ensino são apresentadas em pequenas unidades de ensino em grau de complexidade crescente. Há sempre ao final de cada unidade perguntas e *feedback* (visto como recompensa para acerto). As instruções programadas tão em voga nas décadas de 60 e 70 são baseadas nesta visão de aprendizagem.

O neo-comportamentalismo vem das mesmas origens objetivista do construtivismo, mas no arcabouço da teoria está inserido a visão do processo de aprendizagem também como um evento interno, fruto de complexos processos mentais. A situação de aprendizagem em Gagné (1980), envolve quatro elementos: um aprendiz, uma situação em que a aprendizagem possa ocorrer, alguma forma de comportamento explícito por parte do aprendiz e uma mudança interna.

A aprendizagem de habilidades intelectuais, na opinião de Gagné (1980), obedece a uma ordem hierárquica que se inicia com conexões estímulo-resposta, passando por cadeias, conceitos e regras, até chegar à solução de

problemas. Qualquer habilidade intelectual pode ser analisada em termos de habilidades mais simples que necessitem ser combinadas para produzir sua aprendizagem. As habilidades mais simples podem ser compostas de habilidades ainda mais simples, que lhes são pré-requisitos, resultando em uma estruturação de habilidades "hierarquia de aprendizagem".

Nas teorias de fundo construtivista, tem-se duas visões – o construtivismo de Piaget (chamado de epistemologia genética) e o construtivismo de Bruner. Piaget desenvolveu uma teoria bastante complexa na busca de explicação sobre a gênese do conhecimento. Nota-se que por conhecimento entende-se uma explicação não empírica e não sensorial da realidade objetiva e uma progressiva e refinada adaptação e alteração do meio que envolve o sujeito.

Bruner (1987) tem uma teoria de desenvolvimento cognitivo e uma teoria de aprendizagem. Sua teoria de desenvolvimento cognitivo assemelha-se, a grosso modo, a teoria de Piaget. Sua teoria de aprendizagem contempla a aprendizagem por descoberta. Seu enfoque é a exploração de alternativas e o currículo em espiral. O conceito de exploração de alternativas pressupõe que o ambiente ou conceito de ensino deve proporcionar alternativas para que o aluno possa inferir relações e estabelecer similaridades entre as idéias apresentadas, favorecendo a descoberta de princípios ou relações. Por sua vez o currículo em espiral permite que o aluno veja o mesmo tópico em diferentes níveis de profundidade e modos de representação.

Os indivíduos na concepção de Piaget (1985), independentemente da cultura, da estratificação social, experimentam o mesmo processo de desenvolvimento, que ocorre em 4 estágios conforme já comentados no presente estudo. Vale frisar que, a Psicologia da Aprendizagem faz uso de pontos-chaves de teoria piagetiana para estruturar situações de aprendizagem.

São muitos os autores que contrapõem Piaget e Vygotsky quanto à questão da aprendizagem e do desenvolvimento. Há discussões sobre se a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento ou se o desenvolvimento é independente da aprendizagem. Os autores desenvolvem essa questão em várias

de suas obras e Vygotsky faz uma crítica á Piaget em relação aos seus dois primeiros livros tratando justamente deste tema.

A problemática em Piaget (1985) é epistemológica, o autor tem uma preocupação com a gênese do conhecimento e ele chega aos estágios de desenvolvimento num processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos internos. A Psicogênese pode ser definida como o estudo sobre as transformações dos conhecimentos.

Na opinião de Leite (1990), Piaget é essencialmente epistemológico e utiliza a Psicologia experimental como instrumento para compreender o processo de transição dos estados de conhecimento. Sua teoria é universalista e individualista. O enfoque construtivista explica o sujeito construindo seu mundo de significados transformando sua relação com o real. Sujeito e objeto interagem numa busca de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Os processo de desenvolvimento, segundo opinião de Piaget (1985), são independentes da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem não influi no desenvolvimento e o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Sobre a questão ora exposta segundo na opinião de Castorina (1998, p. 21), vale ressaltar que: "...a teoria da aprendizagem estabelece uma continuidade entre os mecanismos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem".

Segundo Leite (1990), quando Piaget postula a continuidade entre desenvolvimento e aprendizagem, está pensando do ponto de vista do sujeito, da ação deste sobre os objetos do sujeito de reinvenção ou redescoberta entra em funcionamento independentemente da maneira como o objeto lhe é apresentado. Por isso o professor, nesse caso, é apenas um "facilitador" ou um "bloqueador" do desenvolvimento, dependendo da sua conduta.

Por sua vez, a problemática em Vygotsky (1998) é de origem histórico-social do desenvolvimento. Aqui o papel do agente externo é primordial, pois sem a intervenção do outro não há desenvolvimento. Através da mediação (presença

do outro), o sujeito internaliza conceitos externos, num processo de formação das funções psíquicas superiores. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, e a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou melhor, o objetivo da aprendizagem é prever o desenvolvimento potencial, e interferir na zona de desenvolvimento proximal, promovendo o desenvolvimento do sujeito. Esta é uma visão prospectiva do desenvolvimento, deve-se olhar para além do momento atual.

Tomando como suporte o comentário destacado no parágrafo antecedente, pode-se dizer que, a educação escolar é de suma importância, visto que é através da escola que se pode detectar o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal.

A trajetória desenvolvimento humano, para La Taille (1992), é de “fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos que se tornam intrapsicológicos. É importante salientar, segundo opinião do autor que, ainda que Vygotsky teve sempre em consideração a sociedade específica em que vive o sujeito, bem como sua cultura.

Tanto Piaget (1985) quanto Vygotsky (1998) concordam que a função primeira da linguagem deve ser a comunicação global e depois a fala se diferencia em egocêntrica e comunicativa. Para Vygotsky (1998) fala egocêntrica e comunicativas são formas lingüísticas igualmente socializadas e diferem apenas em função. Para Piaget (1985) a palavra socialização se torna ambígua neste contexto, pode ser um comportamento não adaptado do ponto de vista da cooperação intelectual. Por exemplo, o sujeito A acredita erroneamente que B pensa da mesma forma que A e não compreende a diferença entre os dois pontos de vista. Há um contato entre os dois, mas não cooperação.

Com o passar dos tempos a educação foi sofrendo inúmeras transformações, as teorias que postulavam explicar o processo de aprendizagem sofreram críticas e, neste aspecto foram reformuladas. Neste sentido pode-se citar a contribuição de estudiosos nos mais diferentes setores da educação como contribuidores de todo o desenvolvimento que esta teve ao longo dos tempos.

Freire (1995) não desenvolveu uma teoria da aprendizagem, mas seus postulados sobre a pedagogia problematizadora e transformadora enfatizam uma visão de mundo e de homem não neutro. Assim o homem é um ser no mundo e com o mundo. A inspiração de seu trabalho nasce de dois conceitos básicos: a noção de consciência dominada mais dois elementos subjetivos que compõem e a idéia de que há determinadas estruturas que conformam o modo de pensar e agir das pessoas. Essas estruturas impregnam o comportamento subjetivo à consciência que cada indivíduo ou grupo tem dos fenômenos sociais.

O autor anteriormente enfatizado, levando em conta a temática desenvolvimento educacional, faz ainda referencia a Howard Gardner que muito tem contribuído para o processo educacional. Ele defende que o ser humano possui múltiplas inteligências, ou um espectro de competência manifestada pela inteligência. Todas essas competências estão presentes no indivíduo, sendo que se manifestam com maior ou menor intensidades, tomando o indivíduo mais ou menos deficiente, mas ou menos competente dentro de uma ou várias dessas competências. Em sua teoria, defende que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e apresentam diferentes configurações e inclinações intelectuais. Destaca, ainda, veementemente, o papel da educação no desenvolvimento global e aplicação das inteligências. Nesta esfera de pensamento não se pode deixar de ressaltar a importância que a família possui no âmbito da aprendizagem da criança.

1.3 Importância da Família no Desenvolvimento Infantil

A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desenvolvimento escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho. O tema sobre participação dos pais na vida escolar dos filhos tem sido tratado sob um enfoque multidisciplinar. Em relação aos

aspectos históricos, autores como Ariés (1988), Dias (1992), Cunha (1996) e outros buscaram compreender a dinâmica da relação família e escola, com destaque para a família como agente socializador, ao enfatizarem que os filhos aprendem valores sentimentos e expectativas por influência dos pais.

Enfocando os aspectos sociais, os autores Bruner (1987), Grünspun e Grünspun (1997), Casas (1998), se referem às transformações sociais ocorridas dentro da instituição familiar, e explicam que poucos são os casos em que os pais compartilham a responsabilidade sobre a vida escolar de seus filhos. Sobre a compreensão da relação família-escola a partir dos aspectos psicológicos, autores como Ehrlich (1995), Fraiman (1997), Vicente (1998), Maldonado (1998), Minervino (1997), consideram dois pontos muito importante. Primeiro indicam uma escassez de estudos realizada por pesquisadores brasileiros na área do envolvimento dos pais no trabalho escolar. Segundo fundamenta que os aspectos psicológicos da família influenciam na educação escolar dos filhos, ou seja, os filhos vivem reflexos negativos e positivos do contexto familiar, internaliza-os conforme o modelo recebido, e esses modelos parecem possuir um peso considerável no contexto escolar.

Abordando os aspectos pedagógicos da família, Nogueira (1998) explica que a participação dos pais na vida escolar dos filhos pode influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar destes. O entrosamento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de deferentes aspectos pedagógicos.

A importância da família para a escola também tem sido investigada em relação a outros fatores como: o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação. Os estudos de Nakayama (1996) e Vasconcellos (1995), procuram compreender como os pais concebem e contribuem para estes fatores do cotidiano escolar, que inclui o comportamento do aluno em sala de aula.

Ressaltando os problemas de adaptação escolar, os autores Platone (1987), Lima (1991), Machado et ali (1991) permite constatar a interdependência dos pais na adaptação dos filhos à escola. Lima (1991) revela que não é possível

analisar a criança com adaptação ineficaz fora do contexto familiar e dá ênfase ao distanciamento entre pais e filhos como fato de dificuldade no desempenho e na adaptação.

A aproximação entre a escola e a família, na opinião de Sigolo e Lollato (2001) mostra que a mãe, com maior freqüência, é quem acompanha as atividades escolares dos filhos. Ao considerar a importância dos pais na vida escolar dos filhos o estudo de Andrade (1986) teve uma contribuição especial para a presente pesquisa. O autor buscou compreender os fatores psicossociais do insucesso (repetência) a partir de entrevistas com os pais dos alunos.

Conforme Valente (1993) por meio da interferência dos pais a criatividade da criança pode vir a ser estimulada. Para o autor citado, a criatividade é uma das formas de realização do ser humano, e pode ser bloqueada por diversos fatores tanto sociais quanto culturais. Leite (1990, p. 263), enfatiza que:

“...hoje parece bem verificado o princípio de que o número de emoções aumenta com a idade e que o aumento ocorre, principalmente, na idade pré-escolar (...) A criança passa de uma vida emocional relativamente limitada, durante a fase do bebê, para uma vida emocional complexa, quando tem por volta de cinco anos de idade”.

Durante os primeiros anos de vida, a criança é extremamente frágil, sua sobrevivência depende dos cuidados recebidos de sua mãe ou substitutos. Essas primeiras experiências são fundamentais para que a criança construa gradualmente uma imagem coerente de seu mundo. Por meio da reciprocidade estabelecida nessa relação, a criança torna-se capaz de transformar estímulos sem significado em signos significativos. Por outro lado, desde os primeiros momentos de vida, o recém-nascido comporta-se como um agente ativo, capaz de influenciar os cuidados e as relações das quais participa. Assim o processo de desenvolvimento ocorre dentro de relações bidirecionais onde a criança influencia e é influenciada por aqueles que a circulam. Segundo Conger et alii (1989, p. 366):

“...o relacionamento entre pais e filhos evolui, no decorrer do tempo, visto que dois indivíduos interagem. O comportamento dos filhos contribui para esta interação, assim como as atitudes e o comportamento dos pais (...) Os efeitos dos filhos sobre os pais foram demonstrados em estudos experimentais em que o comportamento das crianças foi sistematicamente variado e foram observadas as reações dos pais. Um modo de pensar a respeito da influência mútua entre pais e filhos é supor que os pais têm limites máximos e mínimos para o comportamento aceitável. Quando a criança se põe acima ou abaixo desses limites, os pais respondem com esforços para modificar o comportamento”.

Há, portanto, segundo o autor ora destacado, uma influência por demais significativa dos pais em relação ao comportamento da criança. Neste aspecto Rozman (1989) acentua a necessidade de constantes observações sobre o comportamento da criança para que se tenha uma compreensão do seu estado emocional, visto as mudanças de comportamento nas fases de desenvolvimento poderem ser acompanhadas de reações comuns de maturidade ou agressividades. Neste sentido, torna-se necessário o processo de avaliação do comportamento da criança.

Para Conger et alii (1989), a vigilância do desenvolvimento tem um papel fundamental na observação à saúde da criança. Este processo fundamenta-se no conhecimento do desenvolvimento normal. A utilização de testes de tiragem, embora possa, em algumas ocasiões, servir como sistematizadora dessa avaliação, apresenta grande inconveniente como a presença de baixa sensibilidade e a possibilidade de falhas relacionadas ao estado de humor da criança ou ao simples desconforto da percepção da situação de teste.

A importância que a família detém no contexto do desenvolvimento da criança, segundo Rozman (1989) enfatiza que cabem aos pais se mostrarem sempre atentos para os primeiros movimentos que o bebê manifesta, pois através destes movimentos é que se poderá diagnosticar a razão de possíveis facilidades ou dificuldades de aprendizagem.

O autor citado no parágrafo anterior declara que durante os primeiros anos de vida o bebê expressa-se por meio de mímica facial, variações de tónus e, principalmente, pelo choro. Nessa fase, a criança é capaz de diferenciar pequenas nuances dos fonemas das diversas línguas. Entre dois e três meses, a criança inicia e a emissão de arrulhos e por volta dos seis meses, o balbucio, cujas repetições são realizadas pelo simples prazer de se escutar. Entre nove e 12 meses, emite balbucios com padrões de entonação semelhantes à linguagem de seu meio cultural. A primeira palavra corresponde ao encontro silábico reconhecido pelo adulto como uma primeira palavra. Coincidentemente, em todas as línguas, mamãe começa com m ou n e papai começa com p, b, d ou t.

Rozman (1989) ressalta ainda que, a linguagem gestual intencional também acontece no segundo semestre de vida e é fruto da significação dada pelos adultos do seu meio. Nessa fase, é comum a criança apontar e obedecer comandos verbais como bater palmas, dar adeus e jogar beijinhos. Por volta dos 12 meses, surgem as primeiras palavras denominadas de palavras-frase. A criança dessa idade quando diz água e aponta, está querendo expressar: eu quero água. Aos 18 meses, a criança inicia frase simples e há grande aumento de seu repertório de palavras. Durante o segundo ano de vida, há uma busca progressiva de autonomia que se alterna com períodos de dependência. Nessa fase, inicia o diálogo com troca de turnos, ou seja, fala e aguarda a resposta do outro para nova interferência.

A forma como o homem adquire as chamadas funções psicológicas superiores, ou seja, o pensamento e a aprendizagem, variam de acordo com a concepção de desenvolvimento dos diversos autores. De maneira resumida, na concepção comportamentalista, cujo maior representante é Skinner (1904-1980), o desenvolvimento é visto como um produto direto do meio. A criança é percebida como um ser passivo que responde aos estímulos externos. Nesse contexto, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem se confundem e são produtos do condicionamento externos.

Nas concepções desenvolvimentista e interacionista/construtivista, o homem é percebido como um agente ativo. Na abordagem desenvolvimentista, que tem como maior representante Arnold Gesell (1880-1961), o desenvolvimento é um processo universal e previsível decorrente de algumas características inatas do indivíduo e, principalmente, do processo de maturação. As habilidades desenvolvidas, portanto, aparecem em idades semelhantes, independentes do meio cultural e das interações vividas pela criança.

Na abordagem internacionalista/construtivista, cujo maior teórico é Piaget (1985), o desenvolvimento é fruto do processo de maturação e da necessidade de equilíbrio inerente a todo ser vivo, ou seja, a cada mudança do meio externo ou interno ao indivíduo, ocorre uma mudança no seu comportamento na tentativa de atingir um novo estado de equilíbrio. Durante esse processo, vão sendo atingidos estados de equilíbrio superiores. A aquisição desses novos esquemas mentais dá-se graças aos processos de assimilação e acomodação, sendo atingidos estados de equilíbrio superiores. A aquisição desses novos esquemas mentais dá-se graças aos processos de assimilação e acomodação, sendo a assimilação a inclusão de novas experiências a esquemas mentais previamente existentes e a acomodação, a ocorrência de mudanças nesses esquemas mentais. Nessas concepções, a ocorrência da aprendizagem depende da etapa do desenvolvimento da mesma. Leite (1990, p. 264), ressalta que: "...O desenvolvimento dos estímulos que provocam emoção pode ocorrer a partir de experiências únicas e intensas ou a partir de estimulação repetida...".

Na concepção histórico-cultural, Vygotsky apud Leite (1990) e seus seguidores concebem o homem como um sujeito social, em que o funcionamento psicológico ocorre graças às relações sociais experimentais pelo indivíduo e o seu mundo exterior. Relações, essas, que se desenvolvem dentro de um processo histórico e são mediadas por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico dos seres humanos. Nesse contexto, a linguagem assume papel fundamental não apenas por possibilitar a comunicação entre os indivíduos por meio do estabelecimento de significados compartilhados, mas, principalmente,

por constituir o pensamento humano. Ao usar a linguagem, o pensamento torna-se verbal e a linguagem torna-se racional.

Segundo Leite (1990), o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem são vistos como processos interdependentes, não coincidentes. O desenvolvimento da linguagem e a constituição do indivíduo no sentido biológico são modificados pela interação social.

Dessa maneira, o conhecimento de alguns parâmetros do processo de desenvolvimento pode servir de referencial para a avaliação de crianças que pertençam ao mesmo grupo social, desde que sejam levadas em conta as experiências próprias do indivíduo. Essa avaliação deve ser, portanto, um processo individualizado, dinâmico e compartilhado com cada criança.

A educação conta atualmente com um grande obstáculo de ordem emocional. Alunos competentes intelectualmente vêm apresentando quedas significativas de rendimento, problema que afeta pais e educadores comprometendo o aprendizado e as relações estabelecidas dentro das escolas. Tal fato afeta consideravelmente os professores que também encontram-se carentes emocionalmente.

O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional e intelectual do educando. Neste sentido o professor deve estar preparado emocionalmente para tal função, com cursos e momentos de reflexão que enfatizam o equilíbrio, o auto-conhecimento e o crescimento pessoal, ampliando a percepção das próprias emoções, favorecendo envolvimento mais empáticos e sadio, o que só trará benefícios para a educação.

Partindo do princípio de que a pessoa emocionalmente inteligente, sabe colocar suas capacidades a serviço de metas e motivações, é mais eficiente e realista, mais criativa e disposta ao novo. Daí a importância de um investimento no desenvolvimento pessoal dos profissionais da educação.

Atualmente, mais do que nunca, é importante que se tome consciência da necessidade de investir no processo de auto-conhecimento e nas relações interpessoais, pois se começa a constatar que, além das notas baixas em leitura e escrita, existe um outro tipo de deficiência vivenciada pelos educadores, ou seja, há entre muitos educandos a “deficiência emocional”.

A educação que muitos pais vem dando a seus filhos, procurando discipliná-los em muitos casos através de estratégias firmadas no domínio tem levado as crianças, adolescentes e jovens a maneiras de convivências anti-sociais, gerando assim transtornos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que se mostram em alguns casos arredios e indisciplinados. Neste sentido a família tem não colaborado para que o educando tenha sucesso escolar.

A escola como se pode observar ao longo da temática enfatizada no presente capítulo, é detentora de uma carga significativa de valor e importância no que diz respeito à formação intelectual e social da criança, no entanto, de acordo com o pensamento de Gómez (1993), infelizmente ainda não foi tomada consciência por parte da família da importância e sentido que a escola detém e, que aliada a família esta poderá favorecer de modo expressivo a formação integral da criança, dando a este o suporte de ser social na maior dimensão que o termo possui.

2 – O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

2.1 Conceito de Mediação

A idéia de mediação na Psicologia da Aprendizagem se mostra como ponto central para a compreensão sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, ou seja, enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto, a construção do conhecimento, segundo Vygotsky (1998), constitui uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim, pela mediação feita por outros sujeitos.

Vale ressaltar que Vygotsky (1998) introduziu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nos seus últimos escritos, na década de 30, no bojo das discussões que levantava sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Afinado com a ideologia marxista do materialismo histórico-dialético, o pensador tinha um interesse especial pelas questões da educação, particularmente da instrução escolar. Afirmava que o ensino eficaz não é aquele que espera o desenvolvimento cognitivo infantil, porém aquele que se antecipa ao mesmo, impulsionando-o e incidindo sobre a ZDP. Ou nas palavras de Vygotsky (1998, p. 242), ressalta-se que: "...o ensino deve orientar-se não ao ontem, senão ao amanhã do desenvolvimento infantil".

O pensador russo tinha grande preocupação com a instrução escolar e, conseqüentemente, atribuía à escola e ao professor um importante papel no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998, p. 239) explica o conceito de ZDP, apontado para a importância do ensino e da instrução: A diferença entre:

“...o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal”.

A instrução, referindo-se ao ensino, para Vygotsky (1998), deve ser orientada para os processos de desenvolvimento que se encontram em amadurecimento e consolidação na zona de desenvolvimento proximal. Ele alertava que a ZDP deveria ser considerada levando em conta tanto o nível de desenvolvimento da criança como a natureza da instrução recebida pela mesma. Professor pode aprender a fazer e a compreender uma prática construcionista. Mas, para que isto ocorra é preciso repensar sobre o processo de formação de professores e sua prática pedagógica ganha importância, assim, o aspecto das pré-condições de desenvolvimento da criança e as possibilidades de aprendizagem, condicionadas a uma intervenção instrucional que funcione como mediadora no processo ensino/aprendizagem. Operar sobre a zona de desenvolvimento proximal possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem.

Pode-se considerar a ZDP como um espaço de troca de significados e sentidos (simbólico) que se estabelece na interação entre indivíduos, onde circula o conhecimento e as aprendizagens acontecem. Assim, o interesse é a análise do processo de interação que possibilita a emergência da ZDP.

Conforme Vygotsky (1998), dois tipos de contribuições discursivas (aluno-aluno; professor-aluno; aluno-professor) acontecem na sala de aula e estão diretamente implicados na emergência da ZDP: a) a linguagem orientada para o conteúdo: se relacionar com os aspectos instrucionais de natureza curricular e composta a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem; b) a linguagem orientada para a comunicação: refere-se ao processo de comunicação em si, e visa tornar o discurso menos ambíguo, clareando os objetivos e interesses dos interlocutores na comunicação.

As atividades discursivas, de acordo com Vygotsky (1998), em que as crianças se envolvem no contexto escolar comportam uma dimensão da linguagem que explicita o conteúdo específico da tarefa realizada por elas, podendo ainda regular os diferentes modos de comunicação que se estabelecem entre os alunos, em função do ambiente escolar e de sala de aula. Esse processo, em seu conjunto, integra as condições que podem propiciar o surgimento ou emergência da ZDP e, por conseguinte, as situações de aprendizagem. É fundamental a ação dos adultos no mundo da criança, seja na família, seja na vida escolar. As ações executadas, no sentido de orientar as aprendizagens infantis, constituem o que Vygotsky (1998) entende por mediação.

A qualidade e a intensidade da mediação, conforme Vygotsky (1998), vão determinar em boa medida a condição positiva do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Em contrapartida, a presença fragilizada dos mediadores junto à criança pode provocar um desenvolvimento cognitivo e afetivo prejudicado, truncado, com reflexos diretos na aprendizagem escolar.

Assim, a criança, com uma aprendizagem lenta e difícil, pode ser uma criança cujo histórico de vida aponta para uma história de privação, de relacionamentos familiares conflituosos ou ausentes. Um resultado direto desta situação pode ser a dificuldade da criança para organizar-se cognitivamente, para estabelecer um processo coerente de pensamento, pode ser a impulsividade da criança no aprender, a hiperatividade.

2.2 Vínculo Professor e Aluno

Alcançar-se o êxito no processo ensino-aprendizagem quando se coloca como fator essencial a harmonia no relacionamento entre professor, aluno e filosofia educacional utilizada. O professor é peça fundamental no sistema educacional. A escola cresce quando tem um quadro de docentes capacitados e um apoio técnico-administrativo eficiente e de qualidade. As experiências práticas aliadas ao conhecimento teórico adquirido despertam nos alunos a necessidade

de aperfeiçoamentos constantes contribuindo, com efeito, para o nascimento de um grande profissional, independentemente da sua área de atuação, na sociedade ao qual está comprometida em buscar melhores condições de vida.

Segundo Libâneo (2000), o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que se denomina métodos de ensino. A busca freqüente pelo cumprimento dos objetos traçados pelo professor para atingir a aprendizagem de seus alunos faz com que a maioria das relações de ensino-aprendizagem envolvam mais de um método de ensino, até porque, as classificações existentes são apenas para objeto de discussão entre os mestres do assunto. Haja vista que torna extremamente difícil localizar com exatidão o ponto em que se transforma em outro, mesmo se analisados em pequenos segmentos do processo total.

Pode-se dizer que, o vínculo que deve existir entre professor e aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem baseia-se, principalmente, na escolha certa do método de ensino e demais procedimento didático a serem aplicados pelo professor, levando-se em consideração o público alvo, a disciplina a ser ministrada e o objetivo maior a ser alcançado.

Os métodos de ensino, de acordo com o pensamento de Libâneo (2000), podem ser classificados segundo seus aspectos internos e externos. Daí então, entende-se pelo primeiro os passos e funções didáticas e procedimentos lógicos de assimilação da matéria, e, pelo segundo, a existência dos diversos métodos, tais como: método de exposição pelo professor, métodos de trabalho relativamente do aluno, método de elaboração conjunta e método de trabalho em grupos.

Em sentido geral, pode-se dizer que, cada conteúdo determina o método a ser utilizado pelo professor, porém, toda e qualquer explicação sobre o assunto a ser ministrado deve ter como propósito a transmissão de conhecimentos direcionados à possível compreensão do aluno. Neste sentido, para que o docente possa exigir trabalhos individuais e em grupo precisa previamente ter

oferecido orientações e conhecimentos básicos para que o aluno consiga mostrar o que aprender extra sala de aula, ou seja, o resultado do processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, ainda, que é na escola progressista que se observa que a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos, ou seja, os métodos de ensino utilizados devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos dentro da realidade social vivida por cada grupo. Na intenção de que por um esforço próprio o aluno consiga ampliar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória educacional. Reforçando, portanto, a idéia inicial de que não existe o método certo e sim. O professor que sabe trabalhar com os métodos existentes e que se preocupa com a aprendizagem discente como objetivo final de sua missão de educador.

Na opinião de Libâneo (2000, p. 252), "... um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo". A pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos zela pela autoridade do professor e aquisição de conteúdos pelos alunos. Não há como se colocar professor e aluno em pólos diferentes ou incomunicáveis. O processo ensino-aprendizagem se concretiza a partir do relacionamento entre o educador e o educando.

A expressão "ensinar é uma arte" para Luckesi (1991) já vem de muitos tempos e, na sua complexidade esta diz muito, senão tudo no processo educativo. O professor é um verdadeiro artista e o ensinar é a oportunidade que utiliza para ter reconhecido seu valor. A sala de aula é o palco mais difícil principalmente porque o artista precisa saber transmitir o que sabe, reconhecer o que não sabe e estimular o querer saber. Onde o imperativo acaba tomando de conta do texto original, conforme a aceitação da platéia, buscando sempre a melhor maneira de cumprir seu papel suprimindo a necessidade do que deve ser aprendido.

O conteúdo a ser ministrado em sala de aula, segundo Solé (2001), deve ser planejado de acordo com o aluno sem, contudo, ignorar disciplinas

aleatoriamente, porque o que se deve priorizar são os assuntos a serem tratados e a maneira que deverão ser enfocados. Daí então, dizer-se que mesmo em turmas do mesmo nível o conteúdo poder ser explorado de modo diferente, desde que seja seguido um plano de ensino previamente elaborado pelo professor e aprovado pela instituição, para que todos tenham a mesma oportunidade de aprender sobre determinada matéria o que deve ser ensinado.

Na visão do autor anteriormente citado, ao mestre cabe preparar, orientar e transmitir os conhecimentos sobre o tema de sua aula. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direito e obrigações diversas. O professor tem um significativo papel no processo educacional, pois ele pode vir a fomentar no aluno o desejo de crescer, aprender cada vez mais e vencer sempre todas vicissitudes que a vida lhe propiciará.

Segundo Sigolo e Lollato (2001), a escola tem sido, durante anos, um local que se identificou com o trabalho, que na sociedade nada tem a ver com prazer. Assim o lúdico, o colorido, o mágico, não fazem parte desta organização que é, por natureza, séria e não admite brincadeiras. Mas é esta a escola que tem marginalizado tantos alunos.

As estatísticas sobre a evasão escolar, segundo a UNICEF (1992) mostram que é preciso seguir o caminho oposto. No Brasil, somente 22% das crianças matriculadas na 1º grau, de acordo com os dados de 1985 a 1987.

A relação professor e aluno têm acontecido sob este contexto sério, pseudo-organizado, direcionado, sistematizado pelo mundo dos adultos, que, em muitos casos, entra em choque com a realidade lúdica das crianças.

A postura do professor em relação ao aluno, neste contexto sério de modelo racional, caracteriza-se por duas fases bem distintas que se pode chamar de seleção e exposição. Na primeira etapa o professor seleciona o conteúdo, organiza e sistematiza didaticamente para facilitar o aprendizado dos alunos.

Depois disso, a próxima fase é a de exposição, quando o professor fará a demonstração dos seus conteúdos. Neste modelo é exatamente neste ponto que termina a atividade do professor, o que irá ocorrer daí para frente dentro do aluno não é problema dele, o aluno que memorize as informações que ele, dono absoluto do conhecimento, exigirá de volta nas provas. Aliás, parece que o professor gasta muito de seu tempo em sala de aula com mecanismos de controle, tais com: prova, chamada oral, controle de atividades, entre outras.

Em outras palavras, antes dos alunos chegarem à escola de volta das férias, por exemplo, o professor planeja suas atividades para as quais o livro didático é seu principal apoio; já na segunda fase, no contato direto com os alunos, ele faz a apresentação do conteúdo para o aluno, onde o giz, a lousa e o trabalho individual são suas ferramentas básicas para que eles possam memorizar seus conteúdos programáticos.

A análise de Mizukami (1986), sobre a relação professor e aluno, pode definir com maior profundidade e abrangência o colapso deste tema. A autora divide os diversos períodos da história da educação em abordagem, e mostra que na abordagem tradicional esta relação é vertical e o mestre ocupa o centro de todo o processo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, por meio da repetição e automatização de forma racional.

Referindo-se à relação professor e aluno, na escola tradicional, Saviani (1991, p. 18), diz que o professor; "...transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos".

Ainda sob esta perspectiva, o aluno para ter acesso ao conhecimento tinha de passar pelo professor, que era quem mediava a relação. Assim, o professor controlava todas as ações exigindo dos alunos obediência que, por

outro lado, era também exigida na empresa ou na indústria. Desta forma, pensar, questionar era coisa do chefe ou do dono da empresa.

Dentro da abordagem comportamentalista, segundo Mizukami (1986), o professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas. Segundo Saviani (1991, p. 24):

“...o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupado o professor e aluno posição secundária, relegados que são a condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais”.

Passando para a abordagem humanista, Mizukami (1986, p. 53), diz que: “...as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)”.

O professor como facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar leva-los à auto-realização. A responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do relacionamento com seus alunos. Na abordagem cognitivista, a mesma autora, coloca que o professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a troca e cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve

observar e analisar o comportamento deles e trata-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução.

Na abordagem cognitivista Piaget (1985) aparece como o principal nome, que desloca o foco da passividade do aluno em relação à informação. O professor passa a criar o cenário necessário, pensando no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, para que o aluno possa explorar o ambiente de forma predominantemente ativa. Neste ponto, o aluno não é um ser que recebe a informação passivamente, ele deverá experimentar racionalmente atividades de classificação, seriação e atividades hipotéticas. Assim, o professor sempre oferecerá ao aluno situações problemas que tragam a eles a necessidade de investigar, pensar, racionalizar a questão e construir uma resposta satisfatória.

Na abordagem sócio-cultural, Mizukami (1986) afirma que a relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias. Neste processo, o professor deverá estar engajado em um trabalho transformador procurando levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a linguagem e a cultura.

Nesta abordagem, o diálogo marca a participação dos alunos juntamente com os professores. Os estudantes são partes do processo de aprendizagem que procura enfatizar a cooperação e o trabalho coletivo na resolução dos problemas sociais.

Muito se tem investigado sobre a relação entre o professor e o aluno nos últimos tempos. Cunha (1996) em seu estudo sobre "o bom professor", investiga o dia-a-dia do professor como indivíduo e como educador, analisa, também, sua prática e metodologia e, a partir de uma caracterização deste profissional, propõe novas direções para a formação dos professores e para os cursos de magistério. Ainda segundo sua análise, a relação professor e aluno passam pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia.

Analisando a relação professor e aluno, D' Oliveira (1987, p. 3), mostra que esta pode ser caracterizada em três níveis:

“...o dos **valores** presentes na relação, transmitidos através das idéias verbalizadas em sala de aula e refletida nas ações e nos objetivos de trabalho; o dos **modelos** dados, ou seja, do que se faz e que é dado como exemplo, que pode ou não ser imitado, e o da **interação** propriamente dita: das reações das pessoas ao que o outro faz”.

A autora, apresentando sua análise sobre o “sistema aversivo”, ressalta que a relação entre o professor e o aluno é marcada pela punição, que é modo que o professor tem de invocar sua autoridade que é esperada pela sociedade em geral. Porém, a autora advoga que os efeitos da punição geram, entre outros sintomas, submissão do estudante, medo, ansiedade e raiva contra o professor. Um agravante maior é que os professores, ingenuamente, fazem uso de seus próprios recursos didáticos para punir os alunos.

A importância da relação mestre e aprendiz para o sucesso do aluno em sua vida estudantil é fundamental, de forma que a predileção do estudante por algumas disciplinas, muitas vezes passa pelo gostar ou não de um determinado professor. A interação entre ambos é ainda importante para a adaptação do aluno ao processo escolar.

Hillal (1995, p. 19) cita que: “...o primeiro professor de uma criança tem muito grande importância na atitude desse educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores”.

O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos, é expressado pela forma de relação que ele tem com a sociedade e com cultura, e segundo Abreu & Masetto (1990, p. 115):

“...é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa

determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

A relação entre professor e aluno deve acontecer num clima que facilite ao aluno aprender. Para facilitar o aprendizado do aluno, os professores, segundo os mesmos autores, devem ter algumas qualidades bem desenvolvidas, que são: autenticidade, apreço ao aprendiz e compreensão empática.

Abreu & Masetto (1990, p. 120), citam, também, alguns comportamentos para o estabelecimento de um clima facilitador de aprendizagem para o aluno. Assim, o professor:

“1. Favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar seus sentimentos; 2. Faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso; 3. Tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão; 4. Compartilha com classe na busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, como o curso ou entre alunos; 5. Expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos do curso; 6. Respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas; 7. Expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe. Usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno”.

A análise, até o presente momento, indica que a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica, também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, buscou educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo das crianças e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e cômico de suas responsabilidades sociais.

Na sociedade pós-moderna, segundo concepção de Borges (1995), uma nova visão social, assim como as transformações estão acontecendo de forma ultra-rápida em todos os setores sociais. A presença das redes eletrônicas no processo de ensino e aprendizagem, este novo ambiente, faz pensar que as escolas, forçosamente, estão exigindo novos profissionais para a educação. O perfil vem se alterando porque a visão de mundo está mudando e os professores estão, hoje, insatisfeitos, descontentes, ansiosos, pela não compreensão das novas necessidades sociais e do processo educacional. Ou seja, a sociedade mudou e a escola precisa mudar e os professores precisam saber que ser professor, hoje em dia, exige qualidades diferentes daquelas de vinte ou trinta anos atrás.

Não se pode pensar, nos dias atuais, que os alunos são menos inteligentes, responsáveis, mais imaturos ou menos preparados do que em outras épocas. O que se tem que lembrar é que o paradigma de mundo está se alterando rapidamente e que as tecnologias têm contribuído para isto.

Os professores, conforme acentua Borges (1995), deverão valorizar mais os alunos, ou seja, ênfase no aluno e não na matéria como se estar fazendo. É importante citar que isto não significa dizer que o professor abandonará seus conteúdos, pois somente aqueles professores que alcançaram um alto grau de conhecimento sobre seus conteúdos é que são capazes de se libertarem dos mesmos, para efetivamente, dar atenção devida para as reais necessidades de seus alunos.

O professor deverá valorizar seu aluno permitindo que o mesmo avance em sua jornada do aprender, onde ele construa e reconstrua, elabore e reelabore seu conhecimento de acordo com sua habilidade e seu ritmo e, neste contexto, o uso de recursos tecnológicos poderá e implementar o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto a se considerar, ainda segundo o mesmo autor acima citado, é a questão do professor como um transmissor de conhecimentos. A escola, na maioria das vezes, não oferece condições para o professor produzir

seu conhecimento e desta forma, ou o professor está na escola dando aula ou não está presente na instituição. Como consequência, do fato do professor não ter tempo para elaborar seu material, acaba surgindo uma verdadeira cultura de livros didáticos e manuais com perguntas e respostas prontas que dispensam os mestres do ato de refletir e da produção do saber.

O professor por meio do uso das redes eletrônicas deve equilibrar os currículos e os procedimentos metodológicos com os estilos com os estilos de aprendizagem dos alunos, encontrado um elo entre o processo cognitivo e emocional, bem como observar os modos de vida dos estudantes, buscando, principalmente nos conceitos de flexibilidade e diversidade, um canal direto com mundo. Isso levará a uma ênfase maior na produção do conhecimento e não apenas na transmissão. O professor, usando as inovações tecnológicas, poderá gerar e gerenciar uma grande quantidade de informação e conhecimento, trabalhando na pesquisa e na produção de novos conhecimentos.

Da mesma forma, segundo Borges (1995), o eixo será deslocado da atividade oral para as atividades de interação do aluno com o meio. Não é o discurso do professor que garante autenticidade ao conhecimento. O professor privilegiará as atividades de interação em laboratórios, visitas a museus, trabalho em grupo, projetos educativos, teatros, vídeos e principalmente, as experiências com pares distantes por meio da utilização das redes eletrônicas. Neste contexto, a internet oferece uma aventura emocionante, excitante e prazerosa para a interação das diferentes formas.

O mesmo autor cita que, de uma maneira abrangente, na atualidade aprende-se cerca de 20% do que se ouve, 30% do que se ver, 50% do que ouve e ver, 80% do que se ouve, ver e se faz e 100% quando se cria, ou seja, quando se interage de forma ampla e abrangente, o resultado poderá ser surpreendente.

É por meio da prática colaborativa-interativa que o professor poderá tomar gosto pelo pesquisar e estudar e as redes eletrônicas proporcionam essas atividades colaborativas com pares distantes, em culturas diferentes e com diferenças étnicas. Isso é importante para que aluno e professor possam criar um

bom entendimento dos fenômenos e, assim, a ênfase estará sobre a interação e não sobre a fala do professor.

Por fim, segundo Borges (1995), o enfoque do professor estará centrado em ser “aberto” para aprender a cada momento, e não em “ser correto”. Ao professor caberá a tarefa de ensinar seus alunos tomar decisões neste mundo marcado pela pluralidade de informações. O certo ou errado numa época de tantas transformações, profundas mudanças, acaba sendo uma questão de visão de mundo, porém, estar, “ser aberto” para aprender a cada momento da vida, saber ver, analisar, fazer perguntas, poder perceber que o conhecimento, cada vez mais, estará sujeito a transformações, será muito mais significativo neste novo contexto. O professor auxiliará o aluno na coleta da informação (das redes), na análise e na elaboração do conhecimento a partir dela e a ênfase não estará mais no “certo ou errado”, mas, em “estar aberto” para aprender. Os professores, na atualidade, frente a diversidade de recursos que o mundo lhe oferece, têm à sua disposição um ambiente interativo, moderno, desafiador e inovador e podem transformar o processo ensino-aprendizagem numa aventura dinâmica, contribuindo assim para o educando despertar para novas habilidades e perspectivas.

2.3 A Intervenção do Professor no Processo de Aprendizagem

Os princípios da abordagem construcionista segundo, Papet (1994), enfatizam dois aspectos. Um deles é o desenvolvimento de materiais que permitem aos diferentes sujeitos o engajamento em atividades reflexivas. Atividades que favoreçam o sujeito tanto aprender-como como aprender-sobre-o-pensar. O outro aspecto é a criação de ambientes de aprendizagem, que deve considerar certas características, como a escolha, a diversidade de situações, a diversidade de aprendizes e a qualidade da interação. A compreensão desses aspectos é que dão consistência na viabilização de uma prática pedagógica construcionista.

Entretanto, essa compreensão em termos de concretiza-la na ação, não é fácil de acontecer. O papel do professor, baseado nos princípios construcionistas, é uma questão que recentemente vem sendo discutida. Ultimamente, estudos foram realizados e publicados sobre a formação do professor e sua atuação no processo de aprendizagem. Alguns autores como: Alencar (192), Libâneo (2000), Freire (1995), Valente (1993) discutem as características do papel do professor e constatam, de forma unânime, a necessidade da mudança de sua postura para atuar no atual contexto educacional.

A caracterização da postura do professor nesse ambiente, de acordo com opinião de Papet (1994), vem sendo pautada em algumas premissas, especialmente da teoria de Piaget, Vygotsky, Freire e Papet. É inegável que essas premissas devem ser compreendidas e a maioria delas precisam ser recontextualizadas num novo ambiente de aprendizagem, o qual incorpora o uso de recursos tecnológicos entre os quais pode-se citar o computador. Assim, torna-se também necessário integrar a esta nova postura do professor os aspectos inerentes ao conhecimento da ferramenta, assim como os conceitos computacionais e as relações entre os conteúdos envolvidos.

No contexto da escola atual, a atuação do professor, muitas vezes, revela uma compreensão equivocada e mesmo simplista dos princípios construcionistas. Isto significa que alguns dos pressupostos dessa abordagem são interpretados literalmente e tratados na prática de maneira restrita. Conseqüentemente, esse fato acaba comprometendo e obscurecendo o processo de mudança de postura do professor. Por esta razão, torna-se pertinente discutir alguns desses aspectos a partir de tais afirmativas em que acentua o educando como sujeito do processo educativo.

É importante que o aluno descubra suas estratégias e experimente suas hipóteses, fazendo as comparações e as relações dos fatos, dos objetos e das idéias que perpassam seu ambiente. Entretanto, o processo de descoberta pode

ser entendido indistintamente, de modo que o aluno necessite descobrir espontaneamente tudo para construir o conhecimento.

Na opinião de Borges (1995), o processo de descoberta, por sua vez, pode torna-se significativo e interessante de ser explorado em termos conceituais e de estratégias quando o aluno visa a solução de um determinado problema. A questão é saber fazer a diferenciação entre o que deve ser explicitado e informado para o aluno e o que deve deixar implícito para ser explorado e descoberto. O que pode orientar o professor nesta diferenciação é a clareza de objetivos bem como o conhecimento do potencial dos recursos pedagógicos utilizados. Segundo Garcia (1995), na perspectiva construcionista, cabe ao professor e ao aluno assumirem uma atitude pedagogicamente ativa diante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor, além de considerar os momentos de exploração e de descoberta do aluno, deve criar mecanismo com base na sua investigação para que o aluno possa construir um determinado conceito.

Portanto, para o autor anteriormente ressaltado, ser um professor ativo significa desenvolver ações pedagógicas, como por exemplo: orientar e sistematizar a busca de informações, recontextualizar as situações de aprendizagem, incentivar a experimentação e a explicitação, bem como o processo de refletir e de depurar sobre as idéias, entre outros pontos. Enfim, constituir uma dinâmica onde o professor, ao mesmo tempo que investiga, atua como parceiro no processo educativo, desprovido de controle e de preconceitos, em direção ao crescimento de ambos.

Para Garcia (1995), a mudança de postura do professor está relacionada com a construção de um novo referencial pedagógico. No processo de construção, o papel do professor como mediador da aprendizagem se faz expresso por meio de sua prática pedagógica, tendo esta um peso significativo na formação do intelectual e social do educando.

3 – A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1 Conceito de Psicopedagogia

Ao buscar o real significado do termo Psicopedagogia foi possível chegar a compreensão de que o mesmo, segundo Visca (1991, p. 23) constitui que: "...uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo seu objeto de investigação o ser cognoscente, aquele que busca o saber".

A partir daí, o conceito passou a ser muito mais complexo do que a simples aglomeração de duas palavras, visto que a Psicopedagogia visa identificar a complexidade inerente ao que produz o saber, e entende tais processos como oriundos de fatores pluricausais, como por exemplo, cognitivos; afetivos; emocionais; motores; metodológicos e sócio-culturais, que podem aparecer isoladamente ou em combinação com um ou mais fatores.

Vale ressaltar que a Psicopedagogia não é uma mera aplicação da Psicologia à Pedagogia, situa-se na fronteira entre ambas insere diversos outros saberes dada a complexidade de fatores e aspectos que podem estar inseridos no não-aprender. Essa nova ciência caracteriza-se por ter uma abordagem multidisciplinar, que tem na Psicologia e na Pedagogia seus fundamentos principais para compreender o ser cognoscente.

3.2 Campo de Atuação

Tomando como referência as pesquisas formuladas em busca do conceito de Psicopedagogia, onde tomou-se conhecimento de considerações desenvolvidas por Visca (1991), Pain (1992), Barbosa (2001), entre outros, foi

possível tomar conhecimento de que surgimento da Psicopedagogia, foi oriunda da necessidade crescente de auxiliar o ser no que dizia respeito ao fracasso escolar, mas que evoluiu pela natureza de seu objeto e dos seus objetivos. Inicialmente, o fracasso escolar era sempre associado a um distúrbio qualquer, diagnosticado pelo médico ou pelo psicológico. Nessa fase a criança era comumente diagnosticada, “rotulada” e atrelada ao sistema a que mais se adequava, de forma estanque.

Com o desenvolver das leituras, tomando principalmente os comentários de Visca (1991), tomou-se conhecimento de que a Psicopedagogia ampliou sua visão por perceber a complexidade do fenômeno intrínseco do não-aprender, entendendo a necessidade da interdisciplinaridade. A partir dessa abertura, diferentes referenciais teóricos, tais como a Pedagogia, a Psicologia, a Fonoaudiologia, a Psicanálise, a Sociologia e a Neurologia, dentre outros, foram associadas para a construção de um novo referencial para instrumentalizar as práticas psicopedagógica.

Frente a todos esses avanços, cabe ver a criança em sua totalidade, buscando descobrir seu estilo e seu tempo de aprender, que geralmente está estreitamente relacionado ao seu meio familiar e social. O ser sob a ótica da Psicopedagogia é cognitivo, afetivo e social e enquanto psicopedagogo deve-se considerar, tomando por fundamentação as considerações de Visca (1991, p. 45), ressalta-se que: “...a inteligência não é inata, nem adquirida, mas sim o resultado de uma construção devida à interação das pré-condições do sujeito e às circunstâncias do meio social”.

Estimular a criança a expressão pessoal, o desejo de aprender e a possibilidade de amadurecer e tornar-se um ser capaz de vencer obstáculos e situações, respeitando sua maneira individual de apoderar-se do conhecimento e de constituir o saber passou a ser o desafio maior à Psicopedagogia.

Para Visca (1991), a Psicopedagogia possui como objeto de estudo o processo de aprendizagem com seus recursos diagnósticos, corretos e preventivos próprios, no qual as disposições afetivas e intelectuais que interferem

na forma de relação do sujeito com o meio influenciam e são influenciadas pelas condições sócio-culturais do sujeito e do seu meio.

O objeto central de estudo da Psicopedagogia, segundo Barbosa (2001), está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influencia do meio como a família, a escola e a sociedade no seu desenvolvimento. Para Coll (1996) a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomados em conjunto, procurando estudar a constituição do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando equivar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A Psicopedagogia natural, conforme acentua Weiss (1991), busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem, podendo assim atuar no contexto escolar como no âmbito de uma clinica de Psicologia.

3.3 Psicopedagogia Institucional e o Professor

A intervenção psicopedagógica na instituição escolar, pelo que acentua Barbosa (2001), não se ocupa exclusivamente com um individuo e suas particularidades, dando um enfoque individual. O que não implica no fato deste individuo ser esquecido, caso seja algo que necessite de um atendimento individualizado, ele deve ser encaminhado para um atendimento clinico.

O autor anteriormente referido enfatiza que, o papel do psicopedagogo na escola é investigar e verificar se a dificuldade apresentada pelo educando não é um sinal de que algo no grupo ou nas ações deste grupo institucional estão contribuindo para este quadro. Para isso o profissional deve atuar com o intuito de envolver a dinâmica institucional como um todo, quando preciso deve intervir nas várias instancias da instituição, voltando o olhar e a escuta para compreender como o conhecimento flui, é apresentado, assimilado, transformado e utilizado no

processo ensino aprendizagem. Portanto, a preocupação do psicopedagogo não está centrada somente no aprendiz, mas também no contexto que se dá a aprendizagem. Dessa forma, conforme nos assinala Fagali (2001, p. 24):

“A Psicopedagogia institucional visa a compreensão dos mecanismos inconscientes de uma organização, identificando sua rigidez, bloqueios e possibilidades de aprender, lidando com as mudanças e transformações de condutas, buscando estratégias e formas de interferências, para ampliar as possibilidades de aprender, considerando esses processos de observação e interferência, busca-se alcançar uma dimensão mais ampla da ação e nas múltiplas forças que constituem a própria instituição”.

Um aspecto particular no papel desempenhado pelo psicopedagogo no âmbito institucional é o compreender os mecanismos inconscientes de uma organização, aquilo que Riviere (1994) ao considerar as forças inconscientes de um grupo, fala de conteúdos implícitos que não emergem e que são censurados e permeiam os papéis que cada sujeito assume dentro do grupo ou instituição. Neste sentido o psicopedagogo assume o papel de mediador no processo de aprendizagem no grupo e na instituição.

Pode-se dizer que, a atuação do psicopedagogo junto a instituição deve estar atenta aos vínculos que se estabelecem entre os indivíduos que estejam coligados a mesma. O que permitirá a compreensão da dinâmica grupal, além de ajudar a ampliar as suas ações e sua aprendizagem, a interpretação e as intervenções que serão realizadas sobre este grupo. Portanto, o psicopedagogo irá direcionar o seu olhar para a origem da instituição, para sua história, suas potencialidades e competências.

Conforme Fazenda (1993), escutando os sentimentos que norteiam o grupo e os discursos nos diversos setores, observando e analisando as queixas e possíveis soluções que o grupo busca ou pretende adotar, o professor estará dando desta forma um enfoque social e ampliado no âmbito da ação, podendo agir sobre os grupos que compõem a instituição sem perder a relação, como um todo que engloba a instituição que representa estes grupos menores.

A problemática do fracasso escolar, pesquisada e discutida por pesquisadores de várias áreas do conhecimento, é objeto de crenças e mitos que permeiam as discussões a respeito do mau desempenho escolar. O oferecimento da Psicopedagogia na perspectiva de busca do sucesso escolar fundamenta-se nas possibilidades de se encontrar, nas práticas cotidianas da escola, pontos de ruptura que transformem tais práticas em possibilidades intencionais geradoras de sucesso dos alunos. Fundamenta-se também na possibilidade de trabalhar com crianças, individualmente e/ou em grupos, na tentativa de encontrar a ancoragem em conhecimentos já adquiridos e que assegurem novos conhecimentos necessários à vida escolar, neste aspecto a atuação do psicopedagogo se volta para o oferecimento de caminhos que viabilize o processo de aprendizagem.

Na concepção de Fagali (2001), tendo como princípio a atuação ímpar do professor na formação do cidadão freqüentador de uma unidade de aprendizagem, ou seja, a escola, a questão da aprendizagem pode passar pelo prisma de entender a relação professor-aluno e a representação que o primeiro tem em relação ao segundo. Tomando como base que a Psicopedagogia tem como objeto de estudo o aprender, preocupando-se no seu surgimento com as questões relacionadas aos déficits de aprendizagem, torna-se um suporte rico de contribuição neste trabalho. A preocupação principal da Psicopedagogia é o aprendizado do ser humano, integrando o cognitivo e o afetivo para realizar o processo como um todo.

A Psicopedagogia dos conteúdos, na sala de aula, levando em consideração a opinião de Fagali (2001), revoluciona a inter-relação professor-aluno. Se de um lado o aluno é visto de um modo integrativo e participa da construção do conhecimento, de outro é indispensável uma transformação na postura do professor. É importante que o educador tenha os cuidados necessários para permitir que a autonomia do educando avance sem que ele, educador, se sinta ameaçado e não exija mais que o aluno pode dar. Ao facilitar e organizar o processo produtivo de aprendizagem o educador deve assegurar a todos a prática e vivência, a possibilidade de observar e construir o conhecimento.

O autor anteriormente enfatizado chama atenção para o fato de que, o trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizar para construção do conhecimento, levando em consideração os desejos do aluno, mas requer também uma transformação interna do professor. Para que o professor se torne um elemento facilitador que leve o educador ao desenvolvimento da autopercepção, percepção do mundo e de outro, integrando as três dimensões, deve estar aberto e atento para lidar com questões referentes ao respeito mútuo, relação de poder, limites e autoridade.

Quando se fala da profissão professor, não se pode deixar de enfatizar a influência deste profissional e do ambiente escolar na vivência dos alunos. A seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar dos alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática; incute-lhes a importância do estudo na superação das suas condições de vida; mostra-lhes a importância das lutas dos trabalhadores, orienta-os positivamente para as tarefas da vida adulta. Tais propósitos devem ser concretizados na prática, através de aulas planejadas nas quais se evidenciem a segurança nos conteúdos e nos métodos de ensino; a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos; o respeito no relacionamento com os educandos. Portanto, o professor na condição de educador tem uma importante função no âmbito escolar, pois é por meio dele que pode vir a se manifestar o interesse do educador para o ato de aprender.

O professor ao mesmo tempo em que não deve contemporizar com a negligência e com o descumprimento dos deveres, deve estar atento para o bem relacionamento humano com os alunos. O respeito se manifesta, pois, no senso de justiça, no verdadeiro interesse pelo crescimento do aluno, no uso de uma linguagem compreensível, no apoio às suas dificuldades, nas atitudes firmes e serenas. O ambiente escolar pode exercer, também um efeito estimulador para o estudo ativo dos alunos. Os professores precisam procurar unir-se a direção da escola e aos pais para tornar a escola um lugar agradável e acolhedor.

3.4 Psicopedagogia e Aprendizagem

De acordo com Alencar (1992), a Psicopedagogia tem por definição o trabalho com a aprendizagem, com o conhecimento, sua aquisição, desenvolvimento e distorções. Realiza este trabalho através de processos e estratégias que levam em conta a individualidade do aprendente. É uma praxe, portanto comprometida com a melhoria das condições de aprendizagem.

O autor anteriormente citado enfatiza que, a Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem humana e assim estar resolvendo as dificuldades pelos educandos na arte do aprender. Há alguns anos atrás, a fala de clareza a respeito dos problemas de aprendizagem, fazia com que os alunos com dificuldades fossem encaminhados para profissionais de diversas áreas de atuação, sem uma resolução eficiente dos problemas. Estas crianças eram encaminhadas ao médico: pediatra e depois ao neurologista. Em segundo momento, denominado Psicologização dos problemas de aprendizagem, onde eram encaminhadas ao psicólogo, submetendo a criança a uma bateria de teste.

Apesar de tanta caminhada desenvolvida ao longo dos tempos, em busca da solução dos problemas de aprendizagem, conforme Alencar (1992), não se chegava a uma explicação clara sobre as dificuldades da criança, foi-se criando a consciência da necessidade de formação de um único profissional apto a integrar conhecimentos e para atuar de maneira objetiva e eficaz, não só na resolução dos problemas escolares, mas também que atuasse na prevenção dos mesmos, facilitando o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e o resgate do prazer de aprender, melhorando assim, o desempenho escolar do aluno.

Tomando como referência as considerações do autor anteriormente citado pode-se dizer que a Psicopedagogia, cujo termo apresenta-se hoje com uma característica especial. Devido a complexidade dos problemas de aprendizagem, ela se apresenta com um caráter multidisciplinar, que busca

conhecimento em diversas outras áreas de conhecimento, além da Psicologia e da Pedagogia. É necessário ter noções de lingüística, para explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem humana e sobre os processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Também de conhecimentos sobre o desenvolvimento neurológico, sobre suas disfunções que acabam dificultando a aprendizagem; de conhecimentos filosóficos, que oferece o entendimento sobre a visão do homem, seus relacionamentos a cada momento histórico e sua correspondente concepção de aprendizagem.

Portanto, pode-se enfatizar que, a Psicopedagogia se torna um campo com conhecimentos amplos, onde se tem objeto central de estudo e processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade). As dificuldades escolares não podem ser explicadas apenas a partir de um fator, esteja ele na criança, no meio familiar ou escolar, mas sim deve ser explicada pela interação de vários fatores. Observando seu objeto de estudo, pode-se perceber a sua extensão e o quanto o psicopedagogo em formação tem que investir em seu conhecimento para a formação de sua identidade.

O amplo conjunto de tarefas e funções realizadas pelos profissionais que prestam assessoramento psicopedagógico às escolas, apesar de sua diversidade, na opinião de Coll (1996), pode ser organizado em torno de quatro eixos. O primeiro relativo à natureza dos objetivos da intervenção, cujos pólos caracterizam respectivamente as tarefas que se centram, prioritariamente no sujeito e aquelas que têm como finalidade incidir no contexto educacional. Assim, as tarefas incluídas são tanto as que tem como objetivo prioritário o atendimento a um aluno, quanto as que aparecem vinculadas a aspectos curriculares e organizacionais.

O segundo eixo afeta as modalidades de intervenção, que podem ser consideradas como corretivas, ou preventivas e enriquecedoras. Qualquer intervenção realizada na escola pode ser caracterizada, em um determinado momento, embora, em um momento posterior, sua consideração de modifique.

Outro eixo também diferencia modelos de intervenção, embora tenha como objetivo final o aluno, pode ter diferenças consideráveis: enquanto alguns psicopedagogos trabalham diretamente com o aluno, orientam-no e, inclusive, manejam tratamentos educacionais individualizados, outros combinam momentos de intervenção direta com intervenções indiretas, (por exemplo, no caso de uma avaliação psicopedagógica), centradas nos agentes educacionais que interagem com ele no próprio processo de avaliação psicopedagógica, na tomada de decisões sobre o plano de trabalho mais adequado para esse aluno. São freqüentes as consultas formuladas por um professor ao psicopedagogo em relação a um aluno que não vai manter nenhum contato direto com esse profissional.

O ultimo eixo, conforme Coll (1996) indica o lugar preferencial de intervenção, que pode ser compreendido como a diversidade de níveis e contextos, inclusive quando circunscrita ao marco educacional escolar. Este eixo inclui tanto as tarefas localizadas no nível de sala de aula, em algum subsistema dentro da escola, na instituição em seu conjunto, ano, série, assim como aquelas que se dirigem ao sistema familiar, à zona de influencia, entre outros.

Na visão de Coll (1996), o desempenho profissional de um psicopedagogo ou de uma equipe é influenciado também pela tradição e pela formação recebida. Com relação à tradição, aquilo que se fez sempre, aquilo que responde à percepção social sobre o papel profissional, possui uma influencia direta inegável nas próprias crenças do psicopedagogo, em sua autopercepção profissional e, conseqüentemente, no que faz; indiretamente, influi também por meio das expectativas geradas por sua tarefa e pelas demandas que lhe são formuladas.

A Psicopedagogia Educacional para Solé (2001), tem como objetivo, fazer com que os professores, diretores e coordenadores educacionais repensem o papel de escola frente as dificuldades de aprendizagem da criança. Por outro lado, mesmo que a escola passe a se preocupar com os problemas de aprendizagem, nunca conseguiria abarca-los na sua totalidade, algumas crianças

com problemas escolares apresentam um padrão de comportamento mais comprometido e necessitam de um atendimento psicopedagogo mais especializado em clínicas. Sendo assim, surge a necessidade de diferentes modalidades de atuação psicopedagógica, uma mais preventiva com o objetivo de estar atenuando ou evitando os problemas de aprendizagem dentro da escola e outra a clínico-terapêutica, onde seria encaminhadas apenas as crianças com maiores comprometimentos, que não pudessem ser resolvidos na escola.

O psicopedagogo na opinião de Bossa (2000), pode colaborar na elaboração do projeto pedagógico, ou seja, através de seus conhecimentos ajudar a escola a projetar o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, entre outros pontos fundamentais que norteiam à aprendizagem. Pode realizar o diagnóstico institucional para detectar problemas pedagógicos que estejam prejudicando a qualidade do processo ensino aprendizagem; pode ajudar o professor a perceber quando a sua maneira de ensinar não é apropriada à forma do aluno aprender; pode orientar professores no acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem; pode ainda, realizar encaminhamentos para fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas, psiquiatras infantis, entre outros.

Faz parte do trabalho psicopedagógico educacional participar da avaliação dos processos didáticos metodológicos, onde poderá oferecer conhecimentos sobre métodos a ser aplicados para determinada classe ou para ajudar o professor na implantação de uma nova sistemática de ensino, oferecendo desta forma um suporte instrumental aos professores, favorecendo de forma acentuada garantias para a promoção do processo de aprendizagem do educando.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo, onde foi possível tomar conhecimento de diferentes concepções de estudiosos da educação permitiu que fosse tomada consciência da importância que o professor detém sobre a formação do educando, principalmente quando se diz respeito a criança em fase escolar.

Não se pode negar que a família e escola têm um objetivo comum, ou seja, estabelecer as melhores condições para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Este objetivo requer atuações de qualidade em cada um dos sistemas, dirigidos a que as crianças possam ter acesso, progressivamente, à cultura de seu grupo social num processo que repercute de forma favorável em seu autoconceito, na capacidade de relacionar-se construtivamente com outros e nas suas possibilidades de inserir-se paulatinamente em novas estruturas e sistemas. Mas também requer a existência do conhecimento mútuo, a formação de vínculos e o estabelecimento de acordos entre estes contextos originários como condição necessária para que o potencial de desenvolvimento de cada um deles chegue a se concretizar.

Cada escola é, em si mesma, uma comunidade que estabeleceu ao longo de sua trajetória uma história de relação afetiva entre seus membros; entre a equipe de docentes, com os alunos, entre a equipe e as famílias; em cada caso estes aspectos são diferentes.

O professor pode encontrar-se em uma instituição que tem uma boa relação entre a família e escola, bem como poderá encontrar escola que possuem atrito, incompreensões e conflitos frequentes, gerando clima de desconfiança e mal-estar que provoca interações tensas e pouco construtivas. Neste aspecto é preciso que ele na condição de educador busque condições para superar os possíveis transtornos e, venha a colaborar no equilíbrio emocional do educando. Desta forma é que vem a ser significativa e necessária a intervenção do

psicopedagogo, pois este profissional pode contribuir para o estabelecimento de canais fluidos de comunicação entre a família e a escola. Quando ocorre, essas relações são conduzidas pela confiança e pelo respeito mútuos e articulam-se em torno de algumas metas ou objetivos concernentes a ambos os sistemas. São relações nas quais se buscam os aspectos positivos que possuem todos os interlocutores. Paralelamente, os pais respeitam a tarefa educacional da escola, criando-se deste modo um contexto de relação cômodo para todos.

Portanto, pais e professores para que obtenha uma boa relação entre família-escola, atribui fundamentalmente a responsabilidade na escola. O grau em que os familiares possam elaborar expectativas positivas em relação ao bem-estar e à educação de seus filhos na escola vai depender da colhida que esta oferecer não somente aos alunos mas à família em seu conjunto, assim como dos esforços destinados a manter e a cuidar dessa relação. Assim, há uma variedade de intervenções que estão vinculadas à cultura da escola em relação às famílias.

Os conteúdos da relação família-escola são o caráter sistêmico, mutante e interativo da família; a singularidade da função educacional da família e sua complementaridade com a da escola; o benefício das relações fluidas entre o regente e os familiares e, simultaneamente, a necessidade de estabelecer limites entre ambos os sistemas, evitando as intromissões indesejadas. Outras intervenções dirigidas a levar as famílias a conhecer a escola mediante participação em palestras gerais de início de ano, comunicações escritas, personalizadas ou gerais, apresentação de projetos nos quais a escola está envolvida, informar sobre o estilo, as formas de relação que se estabelecem na escola; onde o psicopedagogo pode colaborar ajudando nestas atividades. Todas estas intervenções têm como fim prioritário melhorar a comunicação entre a família e a instituição educacional e fomentar entre elas relações positivas. O professor nas suas especificidades pode contribuir para que a criança tenha o desenvolvimento e equilíbrio emocional, sendo necessário para tanto a articulação de estratégias e propostas educacionais firmadas neste prisma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em luta**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 250p.
- ALENCAR, Eunice Soriano. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. 182P.
- ANDRADE, Antonio dos Santos. **Condições de vida, potencial cognitivo escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do ensino fundamental**. São Paulo: Instituto de Psicologia – USP, 1986. 249p.
- ARIÉS Phillipe. **Historia social da criança e da família**. Tradução de Flaksman Dora. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 150p.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia No Âmbito Da Instituição Escolar**. Curitiba, Editora Expoente, 2001 309p.
- BORGES, Pedro F. **O professor da década de 90**. Artigo apresentado no simpósio de qualidade total na Universidade Mackenzie, 1995 267p.
- BOSSA, N. ^a **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da pratica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 168p.
- BRUNER, J. S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Bloch, 1987. 170p.
- CASAS, Ferram. **Callidad de vida de la infância y polica integrales**. Madri, V Congresso de Intervenção Social, 1998. 190p.
- CASTORINA, Jose Antonio et al. **Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998. 256p.
- COLL, Casar et alli. (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 2 Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 56p.
- CONGER, John Janerway et al. **Desenvolvimento da criança: o papel do professor**. Tradução de Maria Lucia F. E. Pares. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989 245p.
- CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 77, n. 186, 1996. 350p.
- DIAS, M. L. **Vivendo em família: relações de afeto e conflito**. São Paulo: Moderna, 1992 67p.



D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno:** do Planejamento à sala de aula. São Paulo: CLR Balieiro, 1987. 195p.

EHRlich, M. I. Parental involvement in education. In: **Revista Mexicana de Análises de la Conduta.** V. 7, n. 1, México: vop, 1995. 80p.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** Um projeto de parceria. São Paulo: edição Loyola, 1993. 260p.

FAGALI, Eloísa Quadros & DO VALE, Zélia Deo Rio. **Psicopedagogia Institucional Aplicada.** Petrópolis: Vozes, 2001. 270p.

FRAIMAN, L. P. E. **A importância da participação dos pais na educação escolar.** São Paulo: USP, 1997. 184p.

FERREIRA, Luiz Gonzaga Rebouças. **Redação científica: como escrever artigos,** monografias, dissertações e teses. 3 ed. Ver. Fortaleza: Edições UFC, 2001. 88p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro,: Paz e Terra, 1995 180p.

GAGNÉ, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino.** Tradução de Rute V. A. Baquero. Porto Alegre, Globo, 1980. 175p.

GARCIA, Paulo S. **Qualidade e informática:** escola publica do ano 2000. Artigo apresentado e publicado no Congresso Nacional de Informática Publica (CONIP), 1995. 169p.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e cognitivo:** uma visão integrada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 140p.

GÓMEZ, A. P. **O Pensamento Prático do Professor.** A formação do professor como profissional reflexivo. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 180p.

GRÜNSPUN, H. e GRÜNSPUN, F. **Assuntos de família:** relacionamento-sexo-tv-droga-escola. São Paulo: Almed, 1997. 90p.

HILLAL, Josephina. **Relação Professor-Aluno:** Formação do Homem consciente. São Paulo, Ed. Paulinas, 2 edição, 1995 80p.

LA TAILLE, Ives de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1992. 267p.

LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança.** 2 ed. São Paulo: Nacional, 1990. 245p.

MACHADO, V. L. S. et al. **A ambientação à escola:** atuação junto a um grupo de crianças iniciando o circula básico. Ribeirão Preto: USP, 1991. 59p.



MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 175p.

MINERVINO, C. A. S. M. Relacionamento entre pais e filhos. **Revista Pediatra Moderna**. V. 33, n. 9 pp. 74-80. São Paulo: Moderna, 1997. 200p.

MIZUKAMI, Maira G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986. 200p.

NAKAYAMA, A. N. **A disciplina escola: o que pensam os pais professores e alunos de um escola de primeiro grau**. São Paulo: USP, 1996. 239p.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. Ribeirão Preto: USP, 1998. 240p.

PAIN, S. **A função da ignorância**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Arte Médicas, 1992. 178p.

PAPERT, Seymour. **Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210p.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. SP: Zahar, 1985. 211p.

_____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 178p.

PLATONE, M. L. L. de integracion el sistema escolar y del sistema familiar, sus efectos sobre la conducta infantil. **Niños**. V. 22. Caracas: Nober, 1987. 80p.

ROZMAN, Deborah. **Meditando com criança**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 267p.

RIVIÈRE, P. **Teoria do Vinculo**: São Paulo, Martins Fontes, 1994. 176p.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 25 edição, 1991. 130p.

SIGOLO, S. R. L. e LOLLATO, S. O. **Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP, 2001. 220p.

SOLÉ, Isabel. **Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 252p.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**. Brasília-DF, 1992. 70p.

VALENTE, R. S. **Um Estudo Descritivo de uma Instituição Educacional para Pessoas Portadoras de Distúrbios Emocionais**. São Carlos: UFSCar / PPGEs, 1993. 132p.

VALLE, Edênio. **Educação Emocional**. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997. 256p.

VASCONCELLOS, Celso S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. **Caderno Pedagógico do Libertad**. São Paulo: Libertad, 1995. 150p.



VICENTE, C. P. N. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: Kaloustian, S. N. (org). **Familia a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1998. 180p.

VISCA, J. **Clinica Psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 260p.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 158p.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro, DO & A, 1991. 169.