

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

***PARTICIPAÇÃO DOS CONTEXTOS DE***  
***DESENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM***

**CINTYA RACHEL BRITO PINTO**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2006**

**PARTICIPAÇÃO DOS CONTEXTOS DE  
DESENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM**

**CINTYA RACHEL BRITO PINTO**

**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-2006**

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade. A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

---

**Cintya Rachel Brito Pinto**

**MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_/\_\_/\_\_**

---

**Gláucia Maria de Menezes Ferreira**  
**(Orientadora)**

**“Em memória de meu pai”**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e pelas possibilidades de realização;

À coordenadora e professora Gláucia Ferreira, pela orientação, atuação e participação no decorrer do curso;

A Edson Diniz, meu namorado, que compartilhou comigo os momentos de dificuldades, incentivando-me a seguir em frente, e também pelo apoio técnico;

À minha família, em especial ao meu primo Rodrigo Noronha pelo apoio técnico;

Agradeço a todos que pelo carinho, amizade e respeito, ou apenas pelo convívio ao longo dessa jornada de estudo, souberam incentivar-me com uma palavra, um sorriso ou um simples gesto, a concluir, ou talvez iniciar mais uma etapa de minha vida.

## RESUMO

Essa monografia discute a relação que os diversos contextos de desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social, têm com a aprendizagem. O trabalho apresenta a importância da parceria família-escola no processo de aprendizado do educando. Retrata, também, que a família, como primeiro contexto de educação, recebe total credibilidade, moldando novas possibilidades nos caminhos da integração humana tanto nos processos de ensino quanto nos de relacionamento, representando, assim, a instituição que detém melhores condições para orientar. E, finalmente, propõe uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e seu condicionamento às relações que se desenvolvem no seio familiar. Aborda aspectos importantes como o modelo sistêmico de se entender as dificuldades de aprendizagem, a importância da estrutura familiar, o relacionamento entre pais e filhos, as habilidades e competências sociais. Ressalta ainda as considerações de Vygotsky, Piaget, Maldonado e muitos outros estudiosos, permitindo ampliar a compreensão sobre a aprendizagem e particularmente, sobre os contextos de desenvolvimento.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### 1. RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- 1.1. Conceito de Aprendizagem.....09
- 1.2. Tipos de Aprendizagem.....15

### 2. CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

- 2.1 Aspectos do Mundo Intelectual.....20
- 2.2. Família e Desenvolvimento Afetivo..... 31
- 2.3 Escola e Desenvolvimento Cognitivo.....39

### 3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM OS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

- 3.1 Fatores Influenciadores da Aprendizagem.....43

## CONCLUSÃO

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a importância da relação familiar na aprendizagem escolar.

Apresenta-se aqui uma pequena amostra dos fatores que interferem na aprendizagem. Discute-se suas causas e conseqüências; os fatores sócio-afetivos e a influência da sociedade, que direta ou indiretamente interferem para a não aquisição do aprendizado. Aponta-se também as estratégias de intervenção necessárias e suas alternativas.

É na família que o indivíduo inicia seus primeiros aprendizados. Se esta estrutura familiar transmite segurança, tranquilidade, afetividade e confiança, a criança vai interagir mais facilmente com as outras pessoas e com o meio. E nessa relação que ela cria os primeiros laços de afetividades.

Segundo Coll e colaboradores (1995), a família tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, garantindo sua sobrevivência física e possibilitando-lhes realizarem aprendizagens básicas que são necessárias para o funcionamento independente dentro da sociedade.

Contando com diversos mecanismos, a família vai gradativamente moldando as características psicológicas do indivíduo durante o período em que este permanece sob o domínio daquela.

Entretanto os aspectos cognitivos, sociais e de personalidade da pessoa não dependem exclusivamente das experiências vividas por está no interior da família. Este último recebe influência de um conjunto de outros fatores que condicionam e determinam seu funcionamento. Assim, esta influência repercute nos aspectos de desenvolvimento da pessoa insende nesta família.

Fernandez (1991, p. 58), diz que “em todos os processos de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo,



inteligência e desejo) e que não se pensa em aprendizagem excluindo algum deles”.

Este trabalho monográfico ao desenvolver o tema de interesse se estrutura em três capítulos. O primeiro descreve o conceito de aprendizagem, enfatizando os tipos de aprendizagem. O segundo aponta características e tece considerações sobre os contextos de desenvolvimento. No terceiro centra-se a discussão nos fatores que influem na aprendizagem.

# 1. RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

*O grau e o tipo de aprendizagem de um homem ascendem até ao mais elevado píncaro do seu espírito.*

*Friedrich Nietzsche.*

## 1.1 Conceito de Aprendizagem

O conceito de aprendizagem é requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino.

Aprendizagem é o processo pelo qual o comportamento, ou a potencialidade para um comportamento, é modificado pela experiência. Refere-se tanto à aquisição de uma resposta inteiramente nova como à mudança de uma determinada conduta do repertório da criança. Também é aprendizagem o processo de aquisição de novos conhecimentos que vão ser retidos na memória e usados na resolução de problemas.

A aprendizagem nasce com a vida e com ela se desenvolve. Ela leva o indivíduo a viver melhor ou pior, mas indubitavelmente a viver de acordo com o que se aprende. A passagem da ação à representação se dá através de um fazer prático e incessante que pouco a pouco, ao ir-se organizando o contexto vivido, vai internalizando essa ação.

È, pois, pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade.

A aprendizagem é um processo dinâmico e multidimensional. Abrange fatos da vida e áreas de conhecimento sempre móveis, em evolução e transformação. Nada é estático para o ser humano: Todo ele se caracteriza

pela mobilidade e o dinamismo. Assim, a aprendizagem é também um processo vital, e sua vitalidade é mutacional, transformadora, evolutiva.

A aprendizagem é tão difícil e multidimensional quanto à própria vida. Ela envolve dimensões de sentimentos, interesse, curiosidade, coragem, prontidão.

É pela aprendizagem nas relações com os outros que constituímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

Qualquer atividade humana bem praticada no local onde vivemos pode levar a uma aprendizagem e pode ser distinguida de duas formas: a casual e a organizada.

A casual surge da interação entre as pessoas e delas com o ambiente em que vivem. Através do contato com outras pessoas, com os meios de comunicação, vamos adquirindo e acumulando experiências e conhecimentos, formando atitudes e convicções.

A aprendizagem organizada tem por finalidade desenvolver determinados conhecimentos e habilidades. Embora possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades.

A aprendizagem escolar é um processo de assimilação de conhecimentos organizados no processo de ensino.

A aprendizagem escolar sofre influência dos fatores sociais e afetivos, vindo estes a contribuir ou dificultar a inserção dos alunos em atividades do processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem escolar depende também da motivação dos alunos. Esta motivação pode ser intrínseca (objetivos internos) ou extrínseca (estímulos que vem de fora).

O aluno possui, dentro de si, a capacidade de assimilar os conteúdos, porém necessita da ajuda do professor, através da organização e sistematização por meio de métodos e técnicas, para alcançar o conhecimento.

O meio social também vem influir na aprendizagem escolar. Muitas vezes, os alunos acabam encontrando dificuldades, pois, são portadores de desvantagens culturais e sociais.

O resultado da aprendizagem se manifesta em modificações internas e externas das pessoas, em suas relações com o ambiente físico e social.

A aprendizagem afetiva ocorre quando pela influência do professor são mobilizadas as atitudes das pessoas no estudo os conteúdos.

Esse processo resume um dos conceitos básicos da teoria da instrução e de ensino. Permite entender que o conhecimento se dá mentalmente.

Igualmente ao desenvolvimento, a aprendizagem é um processo interno e individual. Aprende-se graças aos processos de interação social com as outras pessoas que atuam como mediadores dos conteúdos da cultura, estabelecidos no currículo escolar e aos processos de interação e de comunicação com docentes e com os seus pares. A aprendizagem cooperativa entre alunos demonstra ser também uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento.

O principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno.

Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica. Quando o material a ser aprendido não consegue

ligar-se a algo já conhecido, ocorre a aprendizagem mecânica. Ou seja, isso ocorre quando as novas informações são aprendidas sem interagirem com os conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, macetes, para provas e esquece logo após a avaliação.

Para haver aprendizagem significativa, é preciso duas condições:

- O aluno precisa ter disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o material literalmente, então a aprendizagem será mecânica.
- O material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio.

Uma das definições mais aceitas de aprendizagem é: o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência.

Segundo Palácios apud Bassedas, Huguet e Sole (1999, p.25.):  
*“Podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de maneiras de aprender (...). A aprendizagem através da experiência com os objetos, através de determinadas situações, através do prêmio e do castigo, por imitação e a imitação por forma de “andaimes” por parte da pessoa adulta ou outra pessoa mais capaz”.*

Vygotsky (1991, a e b) propôs que a aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente.

O domínio de ferramentas culturais específicas provoca o desenvolvimento do indivíduo em termos da organização qualitativa de suas

estruturas cognitivas, ao mesmo tempo em que tal desenvolvimento concorre para o aprendizado de novas e mais sofisticadas ferramentas.

A aprendizagem refere-se à aquisição de habilidades e informações específicas sem conseqüências diretas do curso do desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento nas crianças, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar no contexto geral biológico e psicológico. Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento.

A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações -- provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples.

O desenvolvimento explica a aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente sustentada de que o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem. O desenvolvimento é o processo essencial, e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis.

Um dos mecanismos fundamentais para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento tem por base o conceito de apropriação. No processo de apropriação, objetivos e ferramentas conceituais do mundo adulto são lentamente e gradualmente desconstruídas e reconstruídas por grupos de indivíduos em atividades.

A aprendizagem e o desenvolvimento interagem na zona de desenvolvimento proximal, através do conceito de apropriação.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial-potencialidade para aprender, que é a mesma para todas as pessoas), nas quais as interações sociais são fundamentais, estando em ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se à diferença entre aquilo que sujeitos podem alcançar durante a resolução individual de problemas e sua competência quando em interação com adultos ou pares mais capazes.

## 1.2

## Tipos de Aprendizagem

Aprender é um processo complexo. Existem dois tipos de aprendizagem: mecânica e a cognitiva.

As aprendizagens por condicionamento e observação de modelos predominam na fase inicial do desenvolvimento da criança (agarrar objetos, distinguir cores e sons, andar, etc.). Muitas delas são obtidas de formas automática e inconsciente. Esse nível continua ocorrendo durante toda a vida. A aprendizagem cognitiva se refere à aquisição de conhecimentos e operações mentais de forma consciente.

Segundo Flavell, e Miller (1999) Piaget via a cognição humana como uma forma específica de adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente complexo. Eles afirmam que todo o processo de ensino aprendizagem deve decorrer da descoberta, de ter-se em consideração a curiosidade do aluno, e o professor deve ser um investigador dessa curiosidade. Todo conhecimento se baseia na realidade (conteúdos) e a apreensão destes conteúdos requer ações mentais. Logo, a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas. Elas só farão sentido quando despertarem a atividade mental dos alunos.

O processo de aprendizagem dá-se a partir de experiências que podem ser organizadas em cinco níveis de crescentes graus de complexidade. São eles: Sensação - Percepção - Formação de Imagens - Simbolização - Conceituação. Para melhor compreensão, é necessário que esses níveis sejam da seguinte forma:

**Sensação=>** é o nível mais primitivo do comportamento, referindo-se unicamente à ativação de estruturas sensoriais. É a partir das sensações que o indivíduo pode perceber o mundo que o cerca.



**Percepção=>** Constitui-se na tomada de consciência relativa a sensações em progresso. A eficiência da percepção depende de que o aparato neurológico seja capaz de converter, adequadamente, as sensações em impulsos elétricos. Apesar de ser um comportamento neurologicamente superior à sensação, do ponto de vista psicológico é, ainda, extremamente rudimentar. No entanto, é baseado na percepção que o indivíduo irá formar imagens.

**Formação de Imagens=>** Refere-se a sensações ou informações já recebidas e percebidas. Está relacionada aos processos de memória, já que corresponde a um registro de aspectos das experiências vividas, ainda que a elas não se associem palavras (aspectos não verbais). As imagens formadas não se restringem apenas ao nível visual; são registros de percepções oriundas de quaisquer dos órgãos dos sentidos. Incluem-se, aqui, além das imagens do cotidiano, os sons sociais não verbais (ruídos de automóveis e máquinas, vozes de animais, etc), odores característicos de diversas coisas, os sabores típicos dos diferentes alimentos, texturas de objetos, assim como também a percepção social, ou seja, expressões faciais e corporais percebidas em várias situações.

**Simbolização=>** Habilidade descrita como exclusiva da espécie humana e que corresponde à capacidade de representar uma experiência de forma verbal ou não verbal. As simbolizações não verbais verificam-se através de símbolos visuais ou auditivos, em manifestações artísticas, musicais, religiosas e patrióticas. Incluem-se nesta categoria as capacidades de avaliar e recordar situações, emitindo julgamentos do tipo: perto – longe – grande – pequeno – alto – baixo – cheio – vazio - depressa – devagar, etc. As simbolizações verbais estão relacionadas a palavras. O ser humano apresenta três sistemas verbais: falado, escrito e lido.

**Conceituação=>** Complexo processo mental que envolve capacidades de abstração, classificação e categorização. É preciso observar que conceituar

e abstrair não são sinônimos. A abstração contrapõe-se à concretização, pressupondo um maior grau de distanciamento em relação a uma circunstância observável. Ainda assim, a experiência abstraída pode ser, e em algum momento certamente foi, observada. No entanto, para conceituar, também é necessário classificar e categorizar, sendo essas ações fatores críticos do processo, já que classes e categorias, não são, em si, observáveis.

“(...) o professor precisa estar ciente de que algumas crianças formam conceitos espontaneamente quando adquirem a facilidade verbal necessária. Por outro lado, muitas precisam ser ajudadas a aprender a generalizar e categorizar. Frequentemente, essas crianças têm dificuldades com os significados múltiplos de uma palavra, com provérbios e metáforas” (Johnson e Myklebust, 1987. p. 78).

Convém ressaltar que as permanentes aquisições, em cada um dos níveis de experiências, passam por momentos de indiferenciação – diferenciação – separação – integração, da mesma forma que os sucessivos níveis representam cada um destes momentos, uns em relação aos outros. Assim, para que forme uma imagem, por exemplo, um indivíduo passará por cada um dos momentos desse movimento e, ao chegar a integrá-la, poderá encontrar-se indiferenciado em relação à simbolização desta experiência.

O desenvolvimento das habilidades do indivíduo nos diversos níveis dar-se á gradativamente e estará em dependência do desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo do sujeito.

Fernández (1991) afirma que o corpo constitui-se pelo organismo transversalizado pela inteligência e pelo desejo, e que é esse corpo que se lança na tarefa de aprender.

Para vivermos cada um dos níveis hierárquicos de experiência, contamos com um arcabouço físico, cognitivo e afetivo que, em última instância, constitui o sujeito que aprende.

O trânsito pelos níveis de experiência estará, também, relacionado ao meio sócio-cultural ao qual pertence o sujeito. Dessa forma, uma criança que seja criada em um ambiente selvagem, por exemplo, deverá apresentar problemas com a simbolização e conceituação, independentemente da existência de qualquer disfunção cerebral, já que o meio onde vive não favorece a aquisição destas habilidades.

Distúrbios existentes em qualquer desses níveis irão se refletir nos níveis subseqüentes, podendo até mesmo bloqueá-los, dependendo do grau do distúrbio. Cabe notar que o cérebro é uma estrutura com certa plasticidade, podendo adaptar determinadas regiões a exercer funções que não lhe seriam devidas, em situações normais, em consequência de uma demanda provocada por disfunções em outras áreas cerebrais.

Segundo Fernández (1991), os níveis de aprendizagem podem ser representados por gráficos que são mostrados logo abaixo:

#### Quatro níveis de Aprendizagem

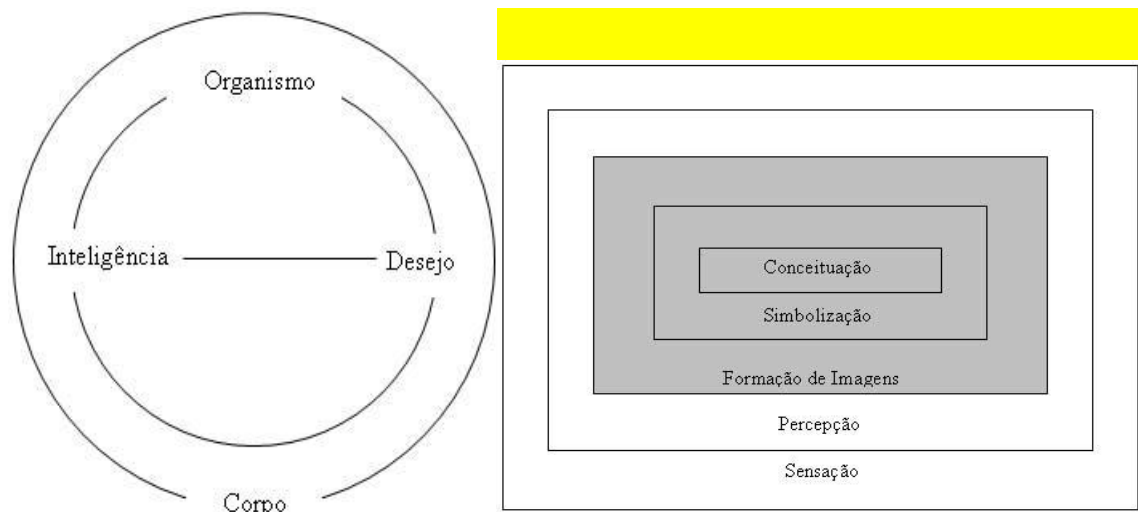


Figura 1- Representação dos níveis de aprendizagem Fernández (1999. p 53).

No esquema acima, podemos observar como um distúrbio no nível da formação de imagens afetará os níveis da simbolização e da conceituação, mas não influirá nos níveis mais primitivos (sensação e percepção).

## 2. CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

*O conhecimento por amor ao conhecimento – seria pequeno o atrativo do desenvolvimento se no caminho a que ele conduz não houvesse que vencer tanto pudor.*

*Friedrich Nietzsche*

### 2.1 Aspectos do Mundo Intelectual

O caráter da relação inicial da criança com sua mãe afeta profundamente o seu senso do eu, suas posteriores relações objetivas; e seus sentimentos sobre sua mãe. A continuidade do cuidado capacita a criança a revelar um eu - um senso do “eu sou”. A qualidade de qualquer tipo de relacionamento afeta, em todo caso, a personalidade e a auto - identidade da criança.

Exemplos de interação mãe-filho referidos por Tronick, Brazelton e Stern, citados por Matos (1993) sugerem que essa interação segue uma melodia seqüencial respeitando momentos de interação.

Essa interação é auto-regulada, respeitando as necessidades emocionais de cada interveniente; quando é positiva para ambos, basta-se a si para assegurar a continuação da interação, mesmo na ausência de qualquer fator motivacional externo como cuidados alimentares ou de higiene. Se pelo contrário essa medida interativa é rompida, como por exemplo se um dos intervenientes força o outro a um período de interação, o interveniente intrusivo torna a interação negativa para o outro, e fonte de conflito entre ambos - se esses padrões de comportamento interativo se tornam típicos da díade mãe-filho, no primeiro caso teremos provavelmente uma díade que cada vez mais valorizará a interação recíproca, o inverso acontecendo no segundo caso.

Numa sociedade onde as mães fornecem o quase exclusivo cuidado, e, certamente, o mais significativo relacionamento com a criança, esta desenvolve o seu senso do eu principalmente em relação com elas. Na medida em que o relacionamento com sua mãe tenha continuidade, a criança começa a definir aspectos do seu eu (afetiva e estruturalmente) em relação às representações internalizadas de aspectos de sua mãe e à qualidade percebida do seu cuidado. Por exemplo, a experiência da alimentação satisfatória e do amparo permitiu à criança desenvolver um senso do eu amado em relação a uma mãe terna e cuidadosa.

Uma comunicação conseguida entre o bebê e a mãe torna possível uma coordenação mutua entre as interações entre ambos. Após alguma controvérsia, pensa-se atualmente que a interação face a face entre a mãe e o filho é bidirecional, ou seja, reciprocamente regulada, começando desde os três meses.

Tronik, citado por Matos (1993), sugere que esta interação mãe-filho não é sempre positiva, definindo-a como interação em que os momentos síncronos e coordenados se descoordenam periodicamente para logo sincronizarem; no equilíbrio sucessivo desses desequilíbrios, forma-se uma interação positiva. Nessa situação, parte da atenção infantil, e depois do ego infantil, permanece preocupada com esse relacionamento interno negativamente vivenciado. Como a situação interfere na constante necessidade do amor, a criança reprime a sua preocupação. Parte de sua definição do eu e sua energia afetiva separa-se assim experimentalmente do seu eu central, trazendo para um objetivo interno energia e compromisso que, de outro modo, estariam disponíveis para o relacionamento externo em curso.

Stern, citado por Matos (1993), descreve seqüências de comportamento infantis que levam a uma interação, sublinhando também os efeitos negativos que pode haver para ambos (mãe e filho) ou não haver sintonia ou decodificação harmoniosa destas seqüências. Se esta interação for sentida

como agradável respeitando os “avanços” e os “afastamentos” de ambos, o efeito lúdico por se basta para se manter.

Bowlby, citado por Matos (1993), atribui a criança um conjunto de respostas instintivas: Chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir, presentes no nascimento ou pouco depois, e cuja função é ligar a criança à mãe. Bowlby chamou de vinculação ao laço de união mãe-criança assim estabelecido.

Piaget e Inhelder, citados por Matos (1993), referem essa idade dos oito meses como idade em que a criança percebe que a mãe existe ainda que se ausente, logo pode atribuir-lhe ações em que aparecia. Por esta altura, a criança aprende sinais que lhe permitem manter o contato com a mãe à distância. O contato físico nem sempre é necessário, contanto que a criança veja e ouça a mãe de vez em quando. A presença de outras crianças facilita a exploração do meio para mais longe da mãe.

A existência mental e física da criança depende de sua mãe, e a criança vem a sentir que é assim. Ela vivencia um sentimento de identidade com ela e só revela um eu por convencer-se que é de fato um ser separado dela. Suas emoções, sua qualidade de auto-amor (narcisismo), ou auto-ódio (depressão) decorrem todas em primeira instância desse primeiríssimo relacionamento.

A ausência de uma mãe securizante e protetora nos primeiros tempos de vida estaria na base do comportamento de tipo fóbico na idade adulta. Segurança e o apoio da proximidade da mãe levam os filhos a um maior comportamento exploratório.

È através da regulação das suas interações com a mãe que o bebê aprende a regular a sua atividade emocional de modo a interagir com os outros e enfrentar situações difíceis. Pelo contrário, bebês que, duma maneira sistemática, são confrontados com uma interação descoordenada, tendem a não investir muito na sua interação com a mãe e com o envolvimento físico,

apresentando ainda alguma perturbação na sua relação com as outras pessoas.

Na vida posterior, uma relação anterior com ela ou sua mãe leva a uma preocupação com problemas de intimidade primária e fusão. No nível psicológico, todas as pessoas que vivenciaram o amor primário e a identificação primária têm algum aspecto do eu que quer recriar essas experiências, e a maioria das pessoas tenta fazer isso.

Embora existam muitos caminhos que levam a psicopatologia e perturbações no desenvolvimento social, do ponto de vista da regulação mútua das relações sociais precoces, a perturbação parece acontecer em situações onde é persistente e crônico um fracasso interativo.

A preocupação com problemas de intimidade e fusão pode levar também à prevenção. Medo e fusão podem destruir a atração por ela, e o medo da perda do objeto amoroso pode tornar a experiência do amor demasiado arriscada. Quando a experiência anterior de uma pessoa lhe diz que apenas uma única pessoa pode lhe dar satisfação emocional – uma esperança realística quando ela foi intensa e exclusivamente cuidada pela mãe – o desejo de recriar essa experiência tem que ser ambivalente.

O relacionamento mais remoto e sua qualidade afetiva influem em todos os demais relacionamentos durante o desenvolvimento e interatua com eles.

Como diz Benedek, citado por Soifer (1982, p.10): *“É característico da espiral do desenvolvimento humano que as representações do relacionamento do objetivo primário com a mãe achem-se em permanente transação com as representações de todos os posteriores relacionamentos objetivos, conforme a idade e maturidade da criança e a significação do determinado objeto”*.



A relação da criança com sua mãe é como o alicerce sobre o qual estão baseados todos os seus futuros relacionamentos com objetivos amorosos. Sua teoria da personalidade e a prova clínica que ele discute elaboram e apóiam essa afirmação. A mãe, através de sua influência em todos os relacionamentos subseqüentes, permanece como um importante objeto interior por toda a vida infantil em crescimento.

Hartup, citado por Matos (1993, p. 14), refere-se a dois tipos de relacionamento essenciais para o desenvolvimento da criança dizendo que *“Relações verticais, nas quais a crianças se relaciona com indivíduos com maior poder e conhecimento social, como os adultos. Estas incluem um conjunto de interações que em geral envolvem um adulto ou um irmão em outro ponto do desenvolvimento a cuidar e controlar a criança, e a criança a pedir apoio e a obedecer. As relações horizontais em que a criança interage com outros indivíduos com o mesmo poder social, em geral crianças, e envolvem relações recíprocas e igualdade de expectativas”*.

As relações verticais e horizontais têm funções diferentes no nível do desenvolvimento social. As primeiras dão à criança proteção e segurança durante os anos em que a criança não tem autonomia – as habilidades sociais básicas vem daqui. Por outro lado, as relações sociais horizontais são os contextos onde estas habilidades sociais vão ser experimentadas com outros indivíduos em igualdade de circunstâncias. Nesse contexto, vão aparecer aquisição de competências de cooperação e de competição e capacidade de intimidade nas relações sociais.

As relações sociais verticais e horizontais emergem em diferentes momentos da vida do indivíduo. As primeiras relações verticais envolvem o bebê e a mãe, aparecem no primeiro ano.

A função reguladora dos pais diminui na idade escolar e ainda mais na adolescência. As mudanças sugerem, contudo, mais uma transformação nas

relações entre pais e filhos do que um afastamento, continuando a envolver desejo de proximidade e segurança com a presença dos pais e sentimentos de confiança.

Destaca-se também a importância do contexto social, que fornece ao indivíduo modelos de aprendizagem e face ao qual o indivíduo desenvolve o seu quadro pessoal de expectativas de sucesso e insucesso, tanto no que diz respeito a sua competência social, como à eficácia dessa competência para lhe garantir uma integração social satisfatória.

O desajustamento social se deve a uma carência de habilidades sociais, ou se é de prever a existência de um “terceiro fator”, este sim responsável, quer pela falta de habilidades quer pelo desajustamento social.

Bandura, citado por Matos (1993, p. 54), defende que “uma não oposição entre processos motores e processos cognitivos se revela constantemente em atos observáveis – capacidade de usar símbolos, de criar e planejar”.

O referencial teórico dos estudos nessa área oscila, pois, entre um modelo comportamental (aquisição e/ ou extinção de comportamentos da ansiedade associada a determinados comportamentos) e um modelo de aprendizagem social (imitação de modelos).

O modelo contextualista aponta a necessidade de compreender melhor a parte da relação social e do desenvolvimento que depende das interações com o envolvimento.

Para efeitos de uma interação terapêutica, tal significa que não basta dominar certos comportamentos relacionais; necessita-se de ter oportunidades relacionais para experimentar os progressos e com estes obter ganhos pessoais e sociais.

A competência social, apesar de implicar um critério de subjetividade e incluir critérios de oportunidade e juízos de valor habituais em determinada comunidade, parece incluir um conjunto de componentes, habilidades sociais, que, sendo deficitárias no repertório comportamental do indivíduo, o tornam pouco competente socialmente.

Pelo menos parcialmente, os problemas de relacionamento interpessoal são relacionáveis com a falta de habilidades sociais. O indivíduo não tem um repertório suficientemente amplo de respostas que lhe permita escolher entre elas a mais ajustada para cada situação social, sendo, pois, relevante centrar no próprio indivíduo parte de uma intervenção preventiva ou mesmo remediativa.

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização acadêmica.

A competência social refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceitos. Uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis. As crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento. Em contrapartida, déficits na competência social relacionam-se com baixa realização acadêmica e podem levar a problemas de adaptação futura ou mesmo psicopatologias.

A competência social é um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social. Refere-se, sobretudo, às competências de interação com o mundo social, embora se encontrem na literatura definições que incluem neste conceito competências mais genéricas; estas, geralmente, constituem

requisitos básicos para as primeiras. Há mesmo concepções de competência social tão abrangentes que a vêem como uma capacidade individual para coordenar recursos.

A competência social é um construto multidimensional e interativo. Os componentes considerados nas várias definições dependem das perspectivas teóricas (por exemplo, a da aprendizagem social, a construtivista ou a etológica), sobre o funcionamento e o desenvolvimento social.

As dificuldades de relacionamentos interpessoais, embora comportem uma diferenciação ao longo do desenvolvimento, são identificáveis, desde os primeiros anos de escolaridade, em crianças com baixo estatuto social em função de um critério sociométrico, constituindo este um importante fator de risco no ajustamento social posterior.

A intervenção na área dos problemas de comportamento social deslocou-se de uma perspectiva da diminuição de comportamentos considerados inadequados, concentrando-se mais em ajudar os indivíduos a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de novas competências sociais.

É importante sublinhar que diferentes comportamentos ou componentes são relevantes para um comportamento socialmente competente em função de diferentes idades, que implicam diferentes exigências da vida.

Asgyle, citado por Matos (1993), elaborou um modelo que indica haver no comportamento social o nível de resposta “macro” que inclui uma análise complexa em termos de habilidades sociais compreendidas num nível “micro”. Asgyle sugeriu que o comportamento social poderia ser decomposto em componentes tais como tom de voz, contato visual e que estes poderiam ser treinados do mesmo modo que as habilidades motoras usando instrução, orientação, modelagem, prática de feedback.

Caballo, citado por Matos (1993), também descreve componentes da competência social considerando categorias modelares: habilidades como assertividades, capacidade heterossocial, entrevistas laborais, aceitando que cada tipo de competências gerais depende do nível e da forma de uma grande variedade de comportamentos.

O comportamento interpessoal divide-se em comportamentos específicos que podem ser medidos de forma objetiva (frequência de sorrisos, duração do contato visual) e em capacidades gerais que só podem ser avaliadas em função de um contexto.

A competência social traduz-se, pois, numa avaliação de um comportamento social enquanto comportamento adequado. Ora, o mesmo comportamento social às vezes é considerado adequado e outras vezes é considerado inadequado às circunstâncias, dependendo de variáveis como quem, faz o quê, com quem como, em que contexto, com que finalidade, com que resultado, uma vez que os padrões de relacionamento interpessoal variam grandemente de cultura para cultura e dentro da mesma cultura, como idade, sexo, estatuto sócio-econômico e educação.

Segundo Boisvert e Becudry, citados por Matos (1993, p. 43), “uma definição de competência social deverá ter em conta comportamentos observáveis e aspectos cognitivos, bem como as conseqüências de tais comportamentos sobre o envolvimento social”.

A competência social consiste num conjunto de condutas sociais inter-relacionadas, dirigidas para um objetivo, que podem aprender-se e que estão sob o controle do indivíduo.

As habilidades sociais são como um repertório de respostas básicas e estratégias de resposta que permitem ao individuo obter resultados positivos de

uma interação social, de forma socialmente aceitável e de que não resultem danos para terceiros.

As carências de habilidades sociais provocam dificuldades em situações de interação social como, por exemplo, estabelecer novas amizades, aceitar críticas, lidar com provocações, pedir ajuda.

Os jovens com habilidades sociais deficientes têm dificuldades em encontrar e aproveitar oportunidades sociais, o que pode levar não só à delinqüência, como ao desajustamento familiar, desajustamento escolar, desmotivação em aprender e abandono da escola.

Caballo, citado por Matos (1993), descreve tipos e habilidades sociais como dar e aceitar elogios, o expressar afeto, o iniciar e manter conversas, o defender direitos o desculpar-se, o lidar com críticas.

As habilidades sociais incluem ainda, para além do aspecto comportamental aberto, variáveis cognitivas, tais como a capacidade de transformar e empregar as informações, o conhecimento de comportamentos socialmente competentes, o conhecer as posturas sociais, o conhecer diferentes tipos de respostas, o ser capaz de tomar o lugar do outro, a capacidade de identificar e resolver problemas sociais, o possuir estratégias que permitam analisar o comportamento social dos outros.

Favell, citado por Matos (1993, p. 46), propõe diferenciar na noção de competência social o ajustamento social, que inclui o estatuto e equilíbrio escolar, social e familiar. O desempenho social, que tem a ver com o impacto do comportamento social, do indivíduo nos outros, é função de critérios e oportunidades, dos juízos de valor habituais na comunidade e por fim, das habilidades sociais que incluem respostas sociais simples.

As habilidades sociais devem permitir relações interpessoais satisfatórias para todas as pessoas implicadas, tendo em consideração, na sua definição, os comportamentos, os sujeitos e as situações no interior de cada cultura. A competência social, também depende de fatores como a idade e a capacidade de compreensão das situações de relacionamentos interpessoais.

## **2.2 Família e Desenvolvimento Afetivo**

A família é o embrião da vida comunitária; é no seio dessa que a criança estabelece as suas primeiras interações sociais e recebe as primeiras influências das normas que regem a sociedade.

Podemos caracterizar família como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidos (ou não) por laços consangüíneos. Esse núcleo, por seu turno, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologias particulares bem como receber deles influência específicas.

A função institucional da família é servir de reservatório, controle e segurança para satisfação da parte mais imatura ou primitiva da personalidade.

As possibilidades de desenvolvimento físico e psíquico da criança dependem exclusivamente das condições materiais e emocionais que lhe oferecem os seus familiares. As funções básicas da família são, portanto, duas: ensino e aprendizagem.

A transmissão do ensino por parte dos familiares faz-se mediante a regressão parcial em que estes incorrem para poder compreender a criança; influem também nessa transmissão os modelos recebidos pelos pais em sua própria infância, os mecanismo de defesa que predominantemente utilizam, as pautas culturais vigentes na sociedade e os conhecimentos que a família possui em geral sobre criação e educação.

A aquisição de aprendizagem, por conseguinte a organização do ego e da personalidade de cada criança, depende de todos esses fatores aos quais



devemos acrescentar as peculiaridades de cada criança quanto à disposição para a aprendizagem.

Cada família estrutura a sua cultura e a sua ideologia a partir dos mecanismos de defesa que utilizam os seus membros de maneira primordial e que tendem a formar um denominador comum.

A cultura família sofre de vários modos à influência das características relevantes da cultura da sociedade à qual pertence.

As instituições escolares atuam como mediadores entre família e sociedade, e oferecem a possibilidade de conhecimento.

A família é, sem dúvida, o principal agente socializador da criança, enquanto ainda pequena.

É dos pais a responsabilidade de ajudar os filhos a desenvolverem comportamentos e características de personalidade aceitável aos grupos sociais a que pertencem.

O tipo de ambiente familiar adotado pelos pais, na prática do dia-a-dia, resultará em maior ou menor capacidade da criança para enfrentar situações positiva ou negativas. Também influenciará no conceito que a criança tem de si mesma, enquanto pessoa.

Numa família democrática, onde os pais adotam práticas disciplinares como a explicação e o reforço positivo, evitam os castigos físicos e solicitam a participação da criança nas decisões da família, obviamente essa criança se tornará um adulto competente e independente, com auto-estima e equilíbrio emocional surpreendente.

Já os pais autoritários, através da punição e da imposição e regras sem qualquer explicação, levarão seus filhos a se tornarem pessoas conformadas e

adaptáveis socialmente a qualquer sistema. Essas crianças, quando adultas, não se realizarão, como pessoas. Poderão, no entanto, ter sucesso profissional ou social.

Filhos de pais permissivos serão crianças imaturas e inseguras e os que mais dificilmente se adaptarão e se realizarão pessoal e socialmente. A auto-estima dessas crianças e adultos são muito baixos.

É fácil reconhecer que o ideal é uma atmosfera familiar democrática.

A criança, ao nascer, não é folha em branco; evidentemente, em muitos aspectos, é idêntica a todos os outros bebês, mas também apresenta características próprias, maneiras peculiares de reagir, determinados modos de solicitar atendimento às suas necessidades.

Nos primeiros anos de vida da criança, a interação com os pais é o maior contexto social. A forma como a criança evolui depende das pessoas que a rodeiam; é a partir disso que a criança aprende as habilidades e os valores necessários para uma vida social.

O contexto onde vivem, as pessoas com quem convivem, suas experiências de vida, certas predisposições, recursos e características pessoais, enfim, tudo isso contribui para modo de ser das crianças.

É importante ressaltar a multiplicidade de fatores que influem na construção desse modo de ser da criança para entender melhor a importância do relacionamento entre pais e filhos.

Segundo Maldonado (1985, p.12). *O filho não é totalmente um produto dos pais, nem quando muita coisa dá errada (gerando, nos pais, uma sensação extremamente intensa de culpa), nem quando dá certo (gerando um sentimento*

*exagerado de orgulho). A criança vive no mundo e, portanto, passa por inúmeras experiências que contribuem para a formação da personalidade.*

Analisando o efeito dos comportamentos dos pais e no dos filhos, Bandura, citado por Matos (1993, p. 18), refere-se à modelação-através da imitação, os filhos imitam os pais e outros modelos do seu envolvimento.

Ao considerarmos todos esses fatores, torna-se mais fácil entender que educar filhos é um processo profundamente criativo, que modifica os pais em vários sentidos.

À qualidade da relação da criança com a família vêm ainda juntar-se fatores de stress como o divórcio dos pais e o baixo rendimento familiar, como influência adicional no grau de aceitação social que as crianças têm junto com os pais.

A relação de uma boa gestão de práticas educativas, aliada à sincronia na interação, é uma qualidade afetiva na relação pais-filhos, com a competência social dos filhos. Nesse caso, as crianças tendem a ser mais responsáveis com os colegas, menos inibidas ou agressivas, mais centradas na solução de problemas, mais exatas a decodificar pistas sociais e a interpretar comportamentos.

As possibilidades de desenvolvimento físico e psíquico da criança dependem exclusivamente das condições materiais e emocionais que lhe oferecem os seus familiares.

Reconhecer a existência de outros fatores relevantes na vida da criança não significa desvalorizar nem diminuir a importância da contribuição dos pais: em verdade, pelo fato de, muito tempo, serem as principais pessoas com quem a criança convive, os pais podem atuar como agentes terapêuticos da maior importância, ajudando a criança a desenvolver-se saudavelmente para que ela

possa ser uma criança capaz de utilizar recursos e potencialidades de forma plena.

O relacionamento entre pais e filhos é algo bastante complexo e mutável. Ao longo do desenvolvimento da criança, muitas dificuldades que os pais tiveram quando pequenos e dificuldades relativas à vida atual transparecem na relação com os filhos, podendo gerar problemas.

A maneira como concebemos o que é ser bom pai ou boa mãe, as expectativas que criamos a respeito da transparência em nossos relacionamentos e os mitos culturais que se entranham em nosso modo de pensar – tudo isto constitui o arcabouço do relacionamento entre pais e filhos. Na maior parte do tempo, essa rede de fatores atua sem que a gente se dê conta, como base de inúmeras dificuldades e obstáculos no relacionamento.

Por vezes, pensamos que ser bom é literalmente fazer tudo pela criança, estar permanentemente à disposição, de modo super-solícito, para atender a tudo que a criança pede ou que achamos que precisa. Com isso, o desenvolvimento da autonomia da criança fica abafado, podendo gerar dificuldades de ela ir se desprendendo pouco a pouco dos pais.

Segundo Maldonado (1985), a superproteção encobre a descrença na capacidade do filho de fazer coisas sozinhas.

Não é raro que a atitude de “dar tudo” venha da necessidade de compensar frustrações vividas pelos próprios pais. A consequência disso é que a criança não desenvolve a capacidade de valorizar e aproveitar o que tem e o que ganha, perdendo o sabor de receber.

Segundo Maldonado (1985, p. 17): *Para muitos pais, ser bom assume o significado de ser perfeito não ter falhas, aceitar sempre, fazer tudo de modo*

*impecável, “como manda o figurino”, para ser o melhor pai ou mãe do mundo. Geralmente, são pessoas que sentem necessidade de fazer tudo perfeito (...).*

Quando os pais constroem altas expectativas para si próprios passam inevitavelmente a exigir muito da criança, pois filhos de pais perfeitos têm de ser perfeitos. Nesse contexto, o filho fica com a “missão” de aumentar a auto-estima dos pais, como se fosse um “cartão de apresentação”: sendo maravilhosos, com a certeza de terem feito um bom trabalho. O filho passa a ser a promessa ou a esperança de atingir metas que os pais não conseguiram em suas próprias vidas.

A família fornece modelos a partir dos quais a criança aprende as normas do seu grupo social. Cada família estrutura a sua cultura e a sua ideologia a partir dos mecanismos de defesa que utilizam os seus membros de maneira primordial e que tendem a formar um denominador comum. Os mecanismos de defesa imprimem na personalidade uma maneira de ser e expressar-se mediante atitudes que configuram em si mesmas uma linguagem peculiar.

Aglan Sampaio e Auloos, citados por Matos (1993), explicam que as crianças que não recebem amor e atenção dos pais, que não recebem incentivos e, pelo contrário, se sentem constantemente desvalorizadas e inferiorizadas, tendem a desenvolver uma falta de confiança em si e nos outros, tornando-se inseguras, ansiosas, agressivas e desenvolvendo uma auto-imagem negativa.

A cultura familiar sofre de vários modos a influência das características relevantes da cultura e da sociedade. Todavia, guarda também estreita relação com as possibilidades econômicas e de aquisição de conhecimentos que essa sociedade oferece. A fome, a precariedade da morada e dos elementos de subsistência, o analfabetismo, a falta de capacitação para o trabalho, a marginalização social em geral não podem deixar de funcionar como fatores

determinantes de distorções na formação da personalidade. No outro extremo, o excesso de recursos econômicos, a sensação de poder proveniente deles, sustentada pelo hábito de impor a servidão a outras pessoas, limita também as possibilidades de desenvolvimento. Estes fatores geralmente favorecem a persistência de atitudes egoístas, características de imaturidade próprias em crianças pequenas ocasionando, muitas vezes, severas alteração de personalidade.

As relações estabelecidas no interior da família favorecem o aparecimento de comportamentos sociais desviantes, quando não se organizam formalmente o desenvolvimento dos filhos, isto é, não se preocupa em mediatizar nos filhos o desenvolvimento de um conjunto de meios e aptidões que lhes permitam atingir um fim ou uma realização pessoal.

O primeiro grupo social da criança é a família, e para a maioria das crianças este permanece o grupo mais importante. No seio da família, as crianças vão adquirindo não só o modelo do que é ser-se “um pai”, “uma mãe”, mas como lidar com situações do dia-a-dia com outros.

As crianças precisam aprender que se pode confiar em outras pessoas para a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais; essa confiança fornece-lhes uma base segura a partir da qual as crianças podem alcançar e explorar o mundo com confiança.

Bierman e Smoot, citados por Matos (1993), relacionam disciplina punitiva utilizada pelos pais com problemas de comportamento em casa e na escola e com a fraca aceitação por parte dos colegas.

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria evolução da inteligência.

Podemos considerar de duas maneiras diferentes as relações entre afetividade e inteligência. A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, podemos postular que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

O afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

## 2.3 Escola e Desenvolvimento Cognitivo

Cada sociedade caracteriza-se precisamente por inventar suas necessidades, bem como o conjunto de instituições que irão satisfazê-las. A sociedade moderna, mediante seu ideal narcísico, inventou a escola para fazer, das crianças, adultos racionais e honrados.

Assim, o campo ético da educação, da modernidade aos tempos atuais, foi-se delineando com base na filosofia que pensou o ser e a natureza e naquilo que se configurou como e que “ciências humanas”, tomadas como paradigmas para se pensar a educação partem de uma concepção de homem cuja natureza é fundamentalmente racional. Dessa forma, do ponto de vista da psicopatologia, não restaria outra sorte que não o fracasso escolar para o futuro dessa instituição concebida para os professores adultos racionais e crianças ideais.

O ideal de completude e perfectibilidade que fundou a escola estabeleceu uma primeira relação imaginária entre professor e aluno, tal que o primeiro deve ensinar perfeitamente, e outro aprender por completo. Tal ação não se coloca no ponto do possível, mas no campo do ideal, e como tal está fadada ao fracasso se a instituição escolar não reconhece a criança real e vive à espera de um adulto ideal, fatalmente não se pode construir-se em um meio suficientemente bom e fazer frente às necessidades da criança.

Quando as pessoas encarregadas dos cuidados essenciais ao desenvolvimento emocional da criança, que constituem o meio inicial, não foram capazes de fornecer o suporte necessário, por meio da adaptação às suas necessidades, a criança estará ainda mais despreparada para viver a instrução causada pela escola.

A escola é uma das muitas estruturas sociais que visam explicitamente a socialização do sujeito. O indivíduo que vem ao mundo encontra uma realidade



já construída, isto é, um conjunto de conhecimentos estabelecidos, estruturados, institucionalizados e legitimados por um determinado grupo social. Para viver nessa realidade, o sujeito precisa ser socializado, isto é, ele precisa dar significado ao universo simbólico de uma sociedade. Essa socialização se dá em duas etapas, que chamamos socialização primária e socialização secundária.

A socialização primária corresponde ao período em que o indivíduo se torna membro de uma sociedade por meio dos primeiros elementos transmitidos pela educação em família. Nessa etapa, o bebê, e depois a criança, constroem uma primeira representação subjetiva para iniciar sua vida numa realidade objetivada pela sociedade do seu contexto.

A socialização secundária corresponde a um período em que o indivíduo se conscientiza da complexidade cada vez maior da realidade social na qual está inserido e aprende a analisá-la para compreender seu contexto social. Aí entra a escola como instituição cuja finalidade é a socialização.

A escola não é apenas um ambiente neutro para se adquirir habilidades cognitivas. É um ambiente social complexo, com regras e valores próprios, onde a criança estará diante de relacionamentos novos, intrincados com outras crianças e diante de muitas exigências novas.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. A atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive a sua transformação por uma atividade mental. O sujeito é não apenas ativo, mais interativo, pois forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais.

A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem e onde o professor tem um

papel implícito de intervenção no processo, de modo diferente das situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, o professor deve provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com interferência na zona proximal.

Segundo Kuethe (1978, p. 57), “o processo de ensino aprendizagem varia ao longo de outras dimensões além do grau de estruturação e do grau de controle do professor”.

A aprendizagem fora da escola é usualmente um subproduto dos esforços de uma pessoa para alcançar uma meta desejada ou de uma participação numa atividade desejada. Normalmente, a meta visada pela pessoa não é aprender, mas chegar ao estado de quem adquiriu certas habilidades ou alcançou certos objetivos.

Para o aluno aprender, é necessário que o professor possua um considerável grau de congruência na relação, consideração positiva incondicional, compreensão empática e consiga comunicar ao aluno as condições anteriores.

A aprendizagem de atitudes é importante não só para a orientação futura do estudante, mas também no que toca a sua presente motivação para aprender. As atitudes negativas conduzem a um desempenho inferior que, por sua vez, é causa de frustrações adicionais e reforça as atitudes negativas.

Além da aprendizagem de conteúdos e das atitudes para com a aprendizagem e educação, há a aprendizagem social que ocorre na sala de aula. Por efeito da participação nas relações interpessoais que fazem parte da experiência de sala de aula, o estudante aprende a conhecer as pessoas, os muitos aspectos em que elas se assemelham e os muitos outros em que se diferem uma das outras.

### **3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM OS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO**

*Assim também, alguns homens não conseguindo driblar suas dificuldades por incapacidade acusam as circunstâncias.*

*Esopo (fabulista grego)*

#### **3.1 Fatores Influenciadores da Aprendizagem**

O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui mais ampla da palavra educação.

A aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora. Dessa forma, o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem dúvida o fracasso da mesma, mas sucumbindo a esse fracasso.

O problema de aprendizagem mais grave não é o daquele sujeito que não cumpre a norma estática, mas sim daquele que constitui a oligotimia social. Os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades.

Os fatores fundamentais que precisam ser levados em conta no diagnóstico de um problema de aprendizagem são os seguintes:

- Fatores orgânicos – a origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo. Em primeiro lugar, é interessante atender a saúde dos analisadores, pois a hipoacúsia e a miopia costumam encontrar-se, às vezes, como não querer ouvir ou ver. De fato, a criança com perda sensorial opta por isolar-se ou por solicitar auxiliares que lhe repitam o que se fala ou o que lhe dizem copiar. Outro

aspecto que é interessante especialmente para a aprendizagem é o funcionamento glandular, porque muito estado de hiponésia, falta de concentração, sonolência, costuma explicar-se pela presença de deficiências glandulares.

- Fatores específicos: as desordens específicas na aprendizagem encontram-se ligadas freqüentemente a uma indeterminação na lateralidade do sujeito. Seja ela natural, ou culturalmente pautada, o fato é que o sujeito destro quanto às extremidades e os olhos apresenta uma grafia mais adequada e harmônica que o canhoto, especialmente naqueles casos em que há predominância cruzada; isto quer dizer que os olhos e as mãos não apresentam lateralidade idêntica.
- Fatores ambientais: o fator ambiental indica mais sobre os problemas escolares do que sobre os problemas de aprendizagem propriamente dita. O fator ambiental é especialmente determinado no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigente no grupo. O problema de aprendizagem terá um significado diferente porque é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica. O aprender pode ser dificultado devido a problemas de naturezas diversas, do mais aparentemente simples até o mais complexos.

Às vezes, o problema não está na criança, e sim no desconhecimento das etapas do desenvolvimento infantil. No caso do uso de texto de metáforas para a criança de sete a onze anos interpretar; segundo Piaget apud Flavell (1975), seria difícil desde que a criança, no período operatório concreto, encontra-se ainda relativamente ligada aos aspectos fenomênicos do aqui e agora; ela precisa primeiro superar uma por uma as propriedades do conhecimento,

O processo ensino-aprendizagem é influenciado por fatores de diversas ordens, como salienta Drout (1990) ao destacar como fatores fundamentais de tal processo: a saúde física e mental; a motivação; a maturação; a inteligência; a atenção e a memória.

Segundo Martinez, Garcia e Montoro (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ter por base fatores: orgânicos, psicológicos, pedagógicos e sociais. A importância dos fatores motivacionais e ambientais (familiar e escolar) relacionados com fatores de ordem patológicas, as dificuldades de aprendizagem se devem essencialmente à falta de hábitos de trabalho e falta de gosto pela leitura e pela escrita e ao desinteresse dos alunos pelas atividades escolares. Os fatores sócio-econômicos, ambiente familiar e nível econômico, ou seja, a relação indivíduo/meio; os fatores educacionais, relação pedagógica professor / aluno e motivacionais, os motivos individuais e familiares, por que esses elementos são interdependentes inter-influenciam-se de forma sistêmica.

Deste modo, torna-se necessário proceder a um diagnóstico por parte de profissionais especializados nas diversas áreas, mais o primeiro passo, muitas vezes, deve ser dado pelo educador / professor que acompanha a criança nos seus primeiros momentos na escola.

Segundo Vygotsky, apud Bassedas, Huguet e Solé(1999, p. 24): *“A distancia entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvido potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de uma pessoa adulta ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.”*

A aprendizagem, portanto seria criativa por natureza, descobrindo-se ou inventando-se novos meios de reorganizar a realidade, de readquirir o curso da ordemabalada sem perder o caráter pessoal. Sua finalidade primeira seria a de

conduzir ao conhecimento de si mesmo o objeto e, principalmente, da relação sujeito-objeto.

A aprendizagem é a construção pessoal resultante de um processo experimental, interior à pessoa, e que se traduz numa modificação de comportamentos relativamente estáveis, sendo, portanto, um processo contínuo, individual, cumulativo e interativo. Aprendizagem é uma mudança de comportamento manifesto ou potencial, relativamente permanente, processo baseado na experiência.

O desenvolvimento do indivíduo inicia-se no período intra-uterino e vai até aos 15 ou 16 anos. Piaget diz que a embriologia humana evolui também após o nascimento, criando estruturas cada vez mais complexas. A construção da inteligência dá-se portanto em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras. A isto Piaget (1982) chamou de “construtivismo seqüencial”.

O desenvolvimento cognitivo é um processo seqüencial e cognitivo marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas, donde resultam alterações cognitivas e intelectuais. Essas mudanças verificadas são graduais e podem resumir-se aos quatro estágios do desenvolvimento que Piaget (1982) propôs que são sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Caracterizam-se tais períodos como:

- **Período Sensório-Motor** – refere-se do período que vai do nascimento aos dois anos, aproximadamente. A ausência da função semiótica é a principal característica deste período. A inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor) através dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência iminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase ("água" para dizer

que quer beber água), já que não representa mentalmente o objeto e as ações. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação (o mundo é ele).

- **Período Pré-operatório** – este período refere-se a faixa de idade que inicia aos dois anos e se estende até os quatro anos, aproximadamente. Nesse período, surge a função semiótica, que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc, podendo-se criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação; é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Com a capacidade de formar imagens mentais, pode-se transformar o objeto numa satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforo em carrinho, por exemplo). Pode se falar em um sub-período simbólico. É o período em que o indivíduo “dá alma” (animismo) aos objetos (“o carro do papai foi 'dormir' na garagem”). A linguagem está em nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças “conversando” dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança, e os pares são constantemente trocados.

Ainda no período pré-operatório aparece um desejo de explicação dos fenômenos. É a “idade dos porquês”, pois o indivíduo pergunta o tempo todo. Distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela. Seu pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista. Já é capaz de organizar coleções e conjuntos sem no entanto incluir conjuntos menores em conjuntos maiores (rosas no conjunto de flores, por exemplo). Quanto à linguagem, não mantém uma conversação longa mas, já é capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro. Este sub-período é chamado de intuitivo.

- **Período Operatório Concreto** - dos sete anos aos onze anos, aproximadamente. É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a ela, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que no entanto possa discutir diferentes pontos de vista para que se chegue a uma conclusão comum.
- **Período Operatório Abstrato** - dos onze anos em diante. É o ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro. É, finalmente, a “abertura para todos os possíveis”. A partir desta estrutura de pensamento é possível a dialética, que permite que a linguagem se dê em nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade.

Piaget (1982) nos mostra que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento destas possibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo.



Segundo Lima (1980. p, 131); *“aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). (...) Quem quiser segui-lo, tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência, e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor ‘ensinando’... aí não está havendo uma escola piagetiana!”*

A importância de se definir os períodos de desenvolvimento da inteligência reside no fato de que, em cada um deles, o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade. A compreensão deste processo é fundamental para que os professores possam também compreender com quem estão trabalhando.

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo, e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

Assim, torna-se comum o surgimento em todas instituições educativas de “crianças-problema”, de “crianças fracassadas”, disléxicas, hiperativas, agressivas, etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança. Perde-se o sujeito, ele passa a ser sua dificuldade. Dessa forma, ao passar pelo portão da escola, a criança assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao conceder esse rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades (ele está assim e não é assim). Isso não é apenas uma diferença terminológica, mas revela uma possibilidade de mudança.

A sociedade do êxito educa e domestica. Seus valores, mitos relativos à aprendizagem muitas vezes levam muitos ao fracasso. Em nosso sistema educacional, o conhecimento é considerado conteúdo, uma informação a ser transmitida.

Segundo Fernández (2001), este caráter informativo da educação se manifesta até mesmo nos livros didáticos, nos quais o aprendente é levado a memorizar conteúdos e não a pensá-los; não ocorrendo de fato uma aprendizagem.

É preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere.

A família, por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as *“atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos”* (Fernández, 2001, p. 45).

Quando se fala em “famílias possibilitadoras de aprendizagem”, tem-se uma tendência a excluir as famílias de classes baixas, já que estas não podem fornecer uma qualidade de vida satisfatória, uma alimentação adequada, acesso a diversas formas de cultura (cinema, teatro, cursos, computador, etc). Entretanto é possível a existência de facilitadores de autoria de pensamento, mesmo convivendo-se com carências econômicas.

Em seu livro *“O saber em jogo”*, Alicia Fernández cita uma pesquisa com famílias de classe baixa facilitadoras da aprendizagem. O que caracteriza essas famílias é a criação de um espaço favorável para que cada membro possa escolher e responsabilizar-se pelo escolhido, propiciando um espaço para a autoria de pensamento. O perguntar é possível e favorecido, há facilidade de aceitar as diferentes opiniões e idéias, condições estas que não são comuns em famílias produtoras de problemas de aprendizagem.

Um sintoma não deve ser considerado de forma única, isolado, mas sim dentro de um contexto muito mais amplo e repleto de significados. Assim, acontece com o fracasso escolar, ele pode assumir, dentro da família, uma função. Daí a necessidade de buscar o significado do “não aprender”, analisando a história de vida do sujeito e buscando uma significação das fantasias relacionadas ao ato de aprender.

Também contribue para o fracasso escolar a própria instituição educativa, que muitas vezes não leva em consideração a visão de mundo do aprendente. As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas.

Outra questão referente à escola é que esta, ao valorizar a inteligência, se esquece da interferência afetiva na não aprendizagem. O sujeito pode estar em dificuldades de aprendizagem por ter ligado esse fato a uma situação de desprazer. Essa situação pode estar ligada a algum acontecimento escolar. A escola pode provocar na criança conflitos que influenciarão seu gosto pelo aprender.

Para aprender, o ser humano coloca em jogo seu organismo herdado, seu corpo e sua inteligência, construídos em interação, e a dimensão inconsciente. A aprendizagem tem um caráter subjetivo, pois o aprender implica em desejo que deve ser reconhecido pelo aprendente. *“O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem” (Fernández, 2001).*

Aprender passa pela observação do objeto, pela ação sobre ele, pelo desejo. A aprendizagem é a articulação entre saber, conhecimento e informação. Esta última é o conhecimento objetivado que pode ser transmitido; o conhecimento é o resultado de uma construção do sujeito na interação com os objetos e o saber é a apropriação desses conhecimentos pelo sujeito de forma particular, própria dele, pois implica no inconsciente.

Podemos definir aprendizagem como uma construção singular que o sujeito vai fazendo a partir de seu saber, e assim ele vai transformando as

informações em conhecimento, deixando sua marca como autor e vivenciando a alegria que acompanha a aprendizagem.

Esse processo se difere bastante do fracasso escolar, que pode evidenciar uma falha nesta relação vincular ensinante-aprendente. Alicia Fernández diferencia fracasso escolar, problema de aprendizagem e deficiência mental. Para ela, no fracasso escolar *“a criança não tem um problema de aprendizagem, mas eu, como docente, tenho um problema de ensinagem com ele”* (Fernández, 1994). O problema de aprendizagem pode ser um sintoma de outros conflitos ou ainda uma inibição cognitiva, e a deficiência mental tem incidência pequena na população.

## **Conclusão**

A execução deste trabalho proporcionou uma reflexão sobre a relevância de um aprofundamento teórico no que se refere à aprendizagem e seus contextos de desenvolvimento.

Sabe-se que a aprendizagem é todo um movimento por que a criança passa na formação de sua personalidade inacabada transcorre durante toda a vida, modificando atitudes e visão de mundo. Assim, é vivenciando, explorando, experimentando, descobrindo, manipulando e se percebendo que a criança poderá integrar-se, organizar-se e assim modificar hábitos e sentimentos.

A percepção, que conduz ao descobrimento de si e do outro, se constitui nas entrelinhas da aprendizagem, que se dá nos contextos em que a criança está inserida e sempre contextualizada ao momento, hora e dia, com pessoas e/ou fatos marcantes para crianças.

Concluí-se, portanto, que, a aprendizagem da criança ocorre através do vínculo com os grupos familiar e escolar, com os quais ela mantém-se mais próxima e onde seu crescimento pessoal é uma realidade.

Nos contextos família e escola, as crianças assumem alguns papéis, estabelecem algumas interações e participam de padrões de conduta cada vez mais complexos, de maneira que incorporam, aos poucos, os elementos próprios de sua cultura, à medida que encontram pessoas que lhe guiam; deixando-as participarem e acompanhando-as em direção à autonomia, dessa forma, o desenvolvimento pessoal será um fato inseparável da socialização.

Daí a necessidade de a família entender claramente o seu papel de cuidar da criança desde a sua geração e depois de nascida, permitir-lhe um ambiente rico no qual possa estar manifestando suas primeiras aprendizagens em relação ao outro e a si mesma.

De igual modo, também a escola, como continuadora do processo de ensino-aprendizagem, passa ser um espaço aberto, dinâmico, criativo, onde a criança possa dar seqüência a construção da própria aprendizagem.

Para isso, entende-se que entre família e escola deve existir uma relação construtiva, que leve em conta a convivência do conhecimento mútuo e a capacidade de compartilhar critérios educativos que eliminem as discordâncias entre ambas. O seu objetivo maior deve ser o de favorecer o crescimento harmônico da criança, que os educadores dirijam seus esforços tanto às características das experiências educativas que estão ao alcance da escola como também às relações que as crianças estabelecem com o seu contexto primário – a família.

Assim, escola e família têm a obrigação de compartilhar muitas funções educativas, buscando a socialização de valores, a promoção das capacidades cognitivas e motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, além de compartilharem, também, o cuidado e o bem-estar físico e psíquico, e assumirem a responsabilidade de apoiar um ao outro, e assim ambos favorecerem o desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEADAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1999.
- DROUET, R. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo. Ed. Ática. 1990.
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1991.
- \_\_\_\_\_. O saber em jogo. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2001.
- \_\_\_\_\_. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporiedade e de aprendizagem. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1994.
- FLAVELL, J. H. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo. Ed. Pioneira. 1975.
- FLAVELL, J. H. MILLER; P. MILLER; S. Desenvolvimento cognitivo. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1999.
- JOHNSON, D. J. MYKLEBUST, H. R. O cérebro e a aprendizagem. São Paulo. Ed. Pioneira. 1987.
- KUETHE, J. L. O processo ensino aprendizagem. Porto Alegre. Ed. Globo. 1978.
- LIMA, L. de O. Piaget para principiantes. São Paulo. Ed. Summus. 1980.

- MALDONADO, T. Comunicação entre pais e filhos: A linguagem do sentir. Petrópolis. Ed. Vozes. 1985.
- MARTINEZ, M. GARCIA, M. MONOTOOR, J. Dificuldades de aprendizagem. Ed. Porto. 1993.
- MATOS, M. Corpo, movimento e socialização. Rio de Janeiro. Ed. Sprint. 1993.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 1982.
- SOIFER, R. Psicodinamismo da família com crianças. Petrópolis. Ed. Vozes. 1982.
- VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 1999.a.
- \_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 1999.b.