

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**FATORES DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO –
APRENDIZAGEM NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

SORAYA FERREIRA DA SILVA

FORTALEZA – 2005

FATORES DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO –
APRENDIZAGEM NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

SORAYA FERREIRA DA SILVA

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

FORTALEZA - 2005

RESUMO

Esta pesquisa de revisão bibliográfica propõe instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem, vinculando-os, significativamente, ao processo pedagógico e à tarefa educativa da escola. A identificação dos aspectos relevantes para este processo de avaliação, possibilitou uma melhor visão do papel dos professores, pais e da sociedade no processo de uma aprendizagem de sucesso ou insatisfatória. A escola, como instituição mediadora de conhecimento, e a família impingem expectativas e valores nos alunos impondo-lhes tarefas que, na maioria das vezes, encontram-se em desarmonia com suas capacidades, aptidões e visão de mundo. Confirmando assim, a dificuldade das instituições educacionais quanto ao preparo tanto para avaliar a aprendizagem do aluno, como para discernir sobre as diferenças e a complexidade dos distúrbios emocionais, aspectos sociais e outros aspectos que influenciam na aprendizagem.

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.

Soraya Ferreira da Silva

MONOGRAFIA APROVADA EM: ___/___/___

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
(orientadora)

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom de aprender;
Aos meus pais por terem me proporcionado a oportunidade de
estudar, especialmente ao meu pai que a dois meses faleceu,
deixando muita saudade;
Ao meu marido e filho, pelo apoio e paciência que tiveram
durante todo processo de construção deste trabalho;
E à todos os professores.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	7
1. FATORES RELACIONADOS Á APRENDIZAGEM.....	10
1.1.Fatores Sociológicos Relacionados à Aprendizagem.....	10
1.2.Aspectos Psicológicos Relacionados à Aprendizagem.....	18
1.2.3. Aspectos Psicológicos e Problemas de Aprendizagem.....	27
2. FRACASSO ESCOLAR.....	31
3. A AFETIVIDADE E OS PROCESSOS COGNITIVOS.....	41
3.1. Escola Tradicional x Escola do Futuro: Mudanças Necessárias.....	41
3.2 Aprendizagem Conduzida por Meio da Afetividade.....	46
3.3 Perfil dos Educadores.....	49
4. CONCLUSÃO.....	55
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUÇÃO

A sociedade atual convoca a educação para, além de se modernizar, contribuir cada vez mais em todos os setores da sociedade. Neste contexto, os métodos pedagógicos passam a ser discutidos em diferentes tipos de educação e tecnologias. Além da alfabetização da criança na escola, a sociedade necessita de novos parâmetros e leis educacionais em todos os níveis.

Enquanto o adulto precisa adaptar-se rapidamente ao ritmo do mundo, também precisa dedicar-se às questões referentes à formação da criança, que ainda parecem paralisadas, tais como a alfabetização, problemas de aprendizagem, comunicação entre família e a escola, problemas com professores.

Embora tais assuntos não constituam novidades, precisam ser retomados para não correrem o risco de, com nomes novos, alimentar a crença de que não se convive mais com antigos problemas, ou seja, novas tecnologias como a Internet estimulam pesquisadores para novos ambientes de aprendizagem otimizando e tornando mais eficiente a comunicação e ao mesmo tempo a ineficácia para manter ambientes tradicionais de aprendizagem.

É pertinente verificar benefícios e malefícios, ganhos e perdas para o processo de aprendizagem a partir das velhas tecnologias, sendo necessário passar pelo modelo simbólico da criança. É procedente também investigar, identificando mais de perto fatores que interferem no fracasso da aprendizagem para verificar o melhor agir na causa, daquilo que se considera fracasso.

A maneira de se comportar do ser humano é resultado de uma cultura pautada em sistemas lingüísticos e cognitivos. A formação cultural é o resultado da aquisição da linguagem e do pensamento, que foi descrito de formas diferentes entre si, em inúmeras obras e pesquisas de Giroux , Bourdieu , Paulo Freire, Piaget, Vygostky , Valente, Fonseca, entre outros.

Giroux (1997) em seu livro, "Os professores como Intelectuais", mostra a necessidade de repensar a linguagem da escola nos aspectos teoria, discurso, problemática e ideologia como ferramentas pedagógicas não somente como sustentação da escola, mas também como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem.

Entretanto, Bourdieu (1992) mostra que heranças culturais se diferem e que a escola é que se adequa à realidade cultural das crianças. Aliando o contexto educacional à vivência cotidiana das crianças, para que a comunicação aconteça horizontalmente. Na obra de Paulo Freire (1997), "Pedagogia do Oprimido" nota-se a necessidade de fundamentar na comunicação e na linguagem toda a ação educativa.

Para Piaget (1992), o desenvolvimento do pensamento é a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos em "Pensamento e Linguagem da Criança". Já Vygostky, em "Pensamento e Linguagem" explora o comportamento das crianças pequenas que apresentam uma fase pré-lingüística e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala.

Vygotsky (1993), diz que, parte da concepção, que ressalta a plasticidade do organismo e do ser humano na sua busca constante de interação com o meio ambiente, se caracteriza por processos de superação e adaptação

O processo de aprendizagem vai sendo tecido mediante a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio-cultural e com a mediação dos mais experientes. No contato com colegas e com o quadro sócio-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que vão ativar esquemas comportamentais. Esse convívio, sendo bem determinado, produz no aluno novas potencialidades convertendo-se no processo dialético contínuo.

Assim, Vygotsky (1993), considera que a escola tem uma tarefa primordial na construção do ser psicológico e do ser racional. Ele destaca que a escola deve trabalhar para que o educando obtenha estágios de desenvolvimento que ainda não estão incorporados no sujeito, funcionando como motivador de novas conquistas psicológicas.

Quando falamos em educação, devemos considerar aspectos: psicológicos, sociais e cognitivos, que articulam-se entre si, para um desenvolvimento harmônico do indivíduo. Aspectos esses, permeáveis à influência externa dos contextos os quais o indivíduo está inserido, principalmente a família e a escola. Dentro desse contexto, esta pesquisa, baseada em fundamentações teóricas já existentes, visa responder questões como: Que habilidades e competências devem ser consideradas pela escola ao avaliar seu aluno? Como atuar ao detectar necessidades e ou dificuldades do aluno? A escola como instituição responsável pelo desenvolvimento cognitivo, está atuando a partir do modelo simbólico apresentado pela criança e pela família?

1. FATORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM

Este capítulo contempla os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, levando-o ao sucesso ou fracasso escolar.

1.1. Fatores sociológicos relacionados à aprendizagem

Na opinião de Lakatos (1999) o estudo científico da sociedade sofreu indiscutível impacto, no século XX, com a contribuição de Durkheim. Ele formulou, com firmeza e convicção, uma assertiva que, fortemente repercutiu nas interpretações sociológicas. Qualificou, com efeito, o fato social como uma coisa e preconizou que, para estudá-lo, fossem aplicados os métodos e processos, isto é, os recursos experimentais empregados nas ciências exatas.

“O pensador francês, em defesa do seu ponto de vista, apresenta uma explicação do fato social: é fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.” Lakatos apud Durkheim (1999).

Segundo Lakatos (1999), de sua definição pode-se tirar as características específicas do fato social:

- ✓ exterioridade – em relação a consciências individuais, baseia-se na concepção Durkheimiana de consciência coletiva definida como conjunto das maneiras de agir, de pensar e de sentir;

- ✓ coercitividade – a coerção que o fato exerce ou é suscetível de exercer sobre o indivíduo;

✓ generalidade – em virtude de ser comum ao grupo ou à sociedade. A consciência coletiva, isto é, o conjunto das maneiras de agir, de pensar e de sentir, é característica geral de determinado grupo ou sociedade.

Os fenômenos sociais devem ser tratados como coisas. É coisa, todo objeto do conhecimento que a inteligência não penetra da maneira natural, tudo aquilo de que não é possível formular uma noção adequada por simples processo de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender, senão sob condição de sair de si mesmo. A causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais anteriores, e não entre os estados de consciência individual.

A função de um fato social deve ser sempre buscada na relação que mantém com algum fim social. Por considerar que os fenômenos sociais, em geral, não existem apenas visando aos resultados úteis que possam produzir o que é necessário determinar. Outro mérito reside no empenho em classificar e situar adequadamente as diversas modalidades de estudos sociais e em propor uma metodologia para tais estudos.

Os críticos de Durkheim, entretanto, acusaram-no de obscuridade quando se trata de características de exterioridade dos fatos sociais. Dada a excessiva complicação de tais fenômenos, sua observação estática não poderá tornar-se verdadeiramente eficaz senão quando encaminhada para o futuro segundo um conhecimento, pelo menos esboçado, das leis da solidariedade social; e isso é ainda mais evidente com referência aos fatos dinâmicos, que não possuem nenhum sentido constante se não forem primeiro ligados, mesmo que por uma simples hipótese provisória, às leis fundamentais do desenvolvimento social.

Neste contexto, a escola, segundo García (1998), diante das dificuldades para responder ao desafio do que ensinar, mesmo porque tal tarefa está mais relacionada a um contexto de política educacional e social que freqüentemente escapa ao controle do educador, tem dado grande ênfase ao aspecto metodológico, ou seja, como ensinar esquecendo-se de que o papel da escola é o de oferecer a todos os alunos condições de exercer plenamente a cidadania, por meio de uma educação eficiente e de qualidade.

Para que a escola cumpra o seu verdadeiro papel, é necessário, que ela seja um lugar de vida, de alegria e, sobretudo, de sucesso, de realização pessoal para os alunos e como também pessoal e profissional para os professores. Segundo Wallon (1996, p.93)

“entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente a relação não é de mera casualidade. Mesmo que não seja colocada explicitamente, a educação tem sempre um papel político.”

Os professores, principalmente, da rede pública recebem alunos com as mais diferentes capacidades, necessidades, saudáveis, doentes, portadores de várias dificuldades, famílias letradas, famílias iletradas, alunos pobres, alunos de lares desfeitos e. a maneira de ensinar, a postura do professor continua sendo a mesma de décadas passadas, a mesma formação profissional, ou seja, não é aprendido ou discutido trabalhos feitos com alunos com dificuldades e ou de classes populares.

No texto, o “Lugar de Interação” na concepção de Piaget as autoras colocam que existem dois tipos de relação social segundo Piaget (1992): coação e cooperação. O indivíduo coagido tem pouca ou nenhuma participação na produção, na conservação e na divulgação das idéias, pois não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e os outros se limitam a ouvir e a memorizar, nenhum dos participantes do diálogo precisa descentrar porque basta aceitar verdades impostas. Portanto sem fazer esforço de verificar a partir de que perspectivas foram elaboradas e a autoridade, porque nem precisa ouvir o outro, elaboração racional e de crítica.

Assim, a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciados. Portanto, a cooperação pressupõe troca e representam aquelas que vão pedir e possibilitar desenvolvimento. É um método, e o indivíduo deve ser cooperativo.(Piaget, 1977).

Segundo Piaget (1977), quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação é um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei onde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei onde. Eles são formais e não materiais. Soares (2000, p.47) acredita que:

“... escola tem uma tarefa relevante no resgate de auto-imagem distorcida da criança, por ser socialmente um agente transmissor de educação e de cultura, que

transcende as habilidades educacionais e familiares. Além disso, tem responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido de aprender."

Para que possa haver a reconstrução da escola é preciso de seis princípios básicos que são:

- O principal objetivo da educação é promover um programa meditadamente elaborado de reforma social;
- Os educadores devem ocupar-se dessa tarefa sem demora;
- A nova ordem social deve ser genuinamente democrática;
- O professor deve persuadir seus alunos democraticamente sobre a validade e urgência do ponto de vista reconstrutivista;
- Os meios e os fins da educação devem ser remodelados de acordo com as conclusões da ciência do comportamento;
- A criança, a escola e a própria educação são modeladas, em parte por forças sociais e culturais.

Nesse sentido, é importante procurar compreender o processo de construção e o tipo de implicações envolvidas na aprendizagem, que não é um processo imediato, mas fruto de complexas construções por parte do sujeito a partir de suas interações com a realidade física e social que o cerca.

A epistemologia genética de Piaget (1970), é uma teoria que abre inúmeros caminhos no sentido de uma melhor compreensão da pessoa humana, pois lança uma luz sobre os processos de produção de conhecimentos, tanto das pessoas propriamente ditas, como da humanidade enquanto produtora de saber científico e filosófico.

A grande contribuição da epistemologia genética é o entendimento do ser humano como sujeito que constrói seus conhecimentos a partir de sua interação com seu meio físico e social. Esse interacionismo de Piaget vem acompanhado de uma visão construtivista, isto é, a interação provoca no sujeito um processo de desenvolvimento que o leva a construir estruturas mentais cada vez mais complexas.

Neste sentido é preciso levar para a educação as contribuições da teoria de Piaget, no sentido de se fazer propostas para avançar em direção a um ensino de melhor qualidade, perguntando sobre que modelo de educação se está pensando. Becker (1993), já demonstrou o quanto se aproxima os princípios piagetianos dos de Paulo Freire, e como uma educação construída a partir das contribuições deste grande educador brasileiro pode ser enriquecida pelo aporte da epistemologia genética. Este encontro seria, talvez, aquele que possibilitaria um máximo de aproveitamento das contribuições de Piaget sem trair os princípios construtivo - interacionistas.

Entretanto, como contribuição científica é preciso deixar claro que a epistemologia genética, embora não esgote a problemática educacional, ultrapassa os limites da educação, e, talvez por isso, torna-se uma contribuição inestimável para poder-se entender muitos fatores que envolvem a própria

educação, e neste caso, independentemente da proposta educacional. Assim, estas contribuições podem ser levadas a propor um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e cooperativo. No entanto, a mesma teoria pode nos explicar o que ocorre cognitivamente para que haja aprendizagem, tanto em ambientes cooperativos, como em salas de aula marcadas por um viés competitivo e individualista (Piaget,1977).

Segundo este mesmo autor, a maior contribuição da epistemologia genética é a compreensão do processo de desenvolvimento. Uma vez que este processo não ocorre por simples maturação, mas devido às trocas do indivíduo com o meio que o cerca, pode-se entender, hipoteticamente, que a escola tem tudo para ser um espaço privilegiado no que tange ao favorecimento desse desenvolvimento. Mesmo assim, a escola não é o único espaço de desenvolvimento. A vida diária, a vida familiar, colocam, muitas vezes com mais propriedade que a própria escola, situações de desafio que exigem do sujeito um rearranjo de suas estruturas cognitivas, propondo condições, às vezes excelentes, para a produção de abstrações reflexivas.

Conhecendo-se as situações de vida de uma população, que exigem o uso de um pensamento hipotético-dedutivo, o aproveitamento dessas situações, no espaço escolar, contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento operatório formal nos alunos, criando situações que privilegiem processos de abstração de reflexão, em especial, de abstração refletida (Piaget, 1975).

Assim, a escola deveria imitar a vida que acontece fora dela. Se as situações escolares pudessem ser mais apropriadamente desafiadoras, certamente contribuiriam muito mais para desencadear processos de reflexão.

Não somente no sentido de possibilitar a construção de um pensamento operatório formal, mas também na generalização dessas estruturas de modo que seu pensamento formal se aplique a muitos domínios da vida. Isso só será possível se for permitido que os alunos realmente mergulhem na realidade e pensem os conceitos escolares fazendo parte de sua vida. Para isso não parece que os conteúdos escolares possam ser o ponto de partida, mas sim o cotidiano, que se recheia com os conteúdos da escola (Piaget, 1975).

Não há como negar as colocações dos teóricos reprodutivistas, que muito insistiram no papel da escola no sentido de manter a hegemonia do grupo social dominante e de oficializar seu modo de fazer e viver a cultura. Mas também não se pode negar que a realidade escolar é mais complexa e contempla tanto elementos de reprodução quanto de resistência, num verdadeiro embate dialético.

Sendo assim, só faz sentido estudar aqueles grupos de excluídos que tem em mente a possibilidade de que os elementos de resistência podem sobrepor-se aos de reprodução, nem que isso venha a desembocar em uma nova realidade que supere a instituição escolar, mas que ainda assim será uma realidade educacional. Neste contexto, Marques (1987, p.23) diz que:

"... importa que as práticas educativas enfrentem com determinação o desafio de estruturar suas propostas de acordo com as normas intelectuais vigentes em cada cultura e, em especial, na maneira em que nela vivem sua cultura os educandos".

O encontro das diferenças, o diálogo, que só ocorre quando é descoberto não iguais e é possível trabalhar com essas diferenças. Se for possível resgata

isso na educação, mesmo que seja necessário ou inventar algo totalmente novo, esse será um passo fundamental para a construção de uma sociedade, globalizada ou não, que dignifique a todos e a cada ser humano.

1.2. Aspectos psicológicos relacionados à aprendizagem

Para Fernandez (1998), as reflexões sobre o estado atual do processo ensino aprendizagem permitem identificar um movimento de idéias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem. Entre os fatores que estão provocando esse movimento, destacam-se as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que leva a repensar a prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino-aprendizagem.

As contribuições da teoria construtivista de Piaget, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de influência educativa, têm chamado a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados. Estes mecanismos têm um lugar no processo de ensino-aprendizagem, como um processo onde não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos.

Ao analisar a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificam-se problemas como a grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e

autocrítica dos conhecimentos que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido, e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem. Segundo Fernández (1998), o processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado que destaca o papel do educando. Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção é que o processo de ensino-aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que, tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno:

- O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas.
- O educativo se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que junto

com a cognitiva permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por fim a formação multilateral da personalidade do homem.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade.

A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação está associada à idéia de que igual característica existe entre ensinar e aprender. Essa relação remete a uma concepção de que o processo de ensino aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, isto é, está composto por elementos estreitamente interrelacionados.

Todo ato educativo obedece determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e econômico e em conseqüência responde a determinados interesses sociais, sustenta-se em uma filosofia da educação, aderem a concepções epistemológicas específicas, leva em conta os interesses institucionais e, depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo.

Todas estas influências exercem sua ação inclusive nos pequenos atos que ocorrem na sala de aula, ainda que não sejam conscientes. Ao selecionar alguns

destes componentes para aprofundar, deve-se levar em conta a unidade, os vínculos e os anexos com os outros componentes.

Segundo Dalbem (1997), duas abordagens da avaliação escolar vêm se contrapondo com muita frequência nesta década: uma que insiste em definir o sucesso ou fracasso do aluno no processo ensino-aprendizagem e outra que considera que a avaliação incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação formal, predominante na maioria das escolas, tem sido baseada na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, no ensino baseado em exercícios repetitivos que levam a um adestramento em técnicas e habilidades, privilegiando assim a primeira abordagem. A adoção de uma nova postura educacional, a busca de um paradigma da educação tem substituído, no processo ensino-aprendizagem, uma relação obsoleta de causa e efeito para um modelo que enfatiza o exercício de investigação e construção de conhecimento.

A prática e os estudos relacionados ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem têm apontado contradições nesse processo. A interação do sujeito com o mundo social acontece de fora para dentro, isto é, o professor é o agente que exerce sua ação sobre o aluno, orienta sua prática segundo uma concepção de ensino caracterizado pela transmissão de algo externo, pela instrução de objetivos e de conteúdos específicos. Esse conteúdo é o centro do processo educativo. Ele está sobre os sujeitos que ensinam e aprendem.

Os educadores, em nome da apreensão do conhecimento, exercem uma pressão sobre os alunos. O problema está na relação descontextualizada dos conteúdos escolares que devem ser assimilados e admitidos como prontos e acabados, deixando de possuir a dimensão de um produto histórico e social. Assim, os alunos vão ficando à margem da história, sem a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio crítico e sua criatividade. Para D'Ambrósio (1999, p.21):

“a aprendizagem é a aquisição de capacidades de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos de memorização de algumas explicações.”

O grande erro das escolas tem sido de avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural, desconhecendo que a capacidade cognitiva é própria de cada indivíduo. Cada indivíduo organiza seu processo intelectual ao longo de sua trajetória de vida. Para se compatibilizar as organizações intelectuais dos indivíduos com o objetivo de criar comportamentos socialmente aceitáveis, não é necessário eliminar a autenticidade e a individualidade de cada um no processo.

O grande desafio da educação é o de ser capaz de interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva na forma linear, estável e contínua que caracterizam as práticas educacionais atuais. D'Ambrosio (1999), propõe ainda, o reconhecimento de que o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução.

O mesmo conhecimento que está na escola para ser produzido é, ao mesmo tempo, tratado como conhecimento objeto, que faz com que o aluno esqueça que ele é um sujeito histórico, produtor de cultura e fator fundamental para a estruturação dos vínculos, sentidos e significados de sua relação no mundo, com a sociedade da qual faz parte.

Para Litto (1996), o atual sistema educacional é um espelho do sistema de produção industrial em massa, no qual os alunos passam de uma série a outra, numa seqüência de matérias padronizadas como se fosse uma linha de montagem industrial. Os fatos são despejados em suas cabeças. Crianças com maior capacidade de absorção de fatos e comportamentos mais submissos são colocados na trilha mais veloz, enquanto que, as outras são colocadas na trilha de velocidade mediana.

A estrutura rígida da escola dificulta essa visão, uma vez que insiste na organização seriada, determinada por tempos bem definidos e subdividindo as disciplinas em conteúdos escolares, prestigiando o caráter cumulativo do processo. Nesta ótica, o processo avaliativo não está a serviço do processo ensino-aprendizagem, mas de um fator externo proveniente das relações existente na sociedade.

A segunda abordagem da avaliação escolar se apóia na necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

A avaliação como tradicionalmente tem sido usada na escola mediante testes e exames, dizem muito pouco sobre aprendizagem. Na verdade, os alunos passam por testes para os quais são treinados. A avaliação tem tudo a ver com a filosofia de educação que orienta a prática educativa. É interessante notar que fenômeno aprendizagem é reconhecido em todas as espécies e está relacionado diretamente à busca da sobrevivência. As três características da avaliação são:

- ✓ Que é? É um fato pedagógico;
- ✓ Por quê? Para verificar progresso;
- ✓ métodos alternativos para atingir progressos.

Ao afirmar que a avaliação é um fato pedagógico, reconhece-se que ela está ligada a todo um processo que se desenvolve continuamente, e não pode ser feita com instrumentos externos dados ao professor, tais como provas e testes. D'Ambrosio (1999), considera que não há testes que respondam ao que o aluno deve saber nessa idade ou nessa etapa de escolaridade. Cada aluno é um indivíduo com estilos próprios de aprendizagem.

Quando se afirma que pela avaliação se verifica, continuamente, o progresso da aprendizagem, reconhece-se que este se manifesta na capacidade que o aluno tem de quando desejar ou necessitar, enfrentar uma nova situação, não no que o aluno é capaz de repetir, através de memorização ou de uma verdadeira musculação cerebral. Progresso significa capacidade de realizar tarefas envolvendo crescente grau de sofisticação. O professor deve ter

oportunidade e capacidade de decidir o que é mais adequado fazer, se a classe não estiver progredindo adequadamente.

Dessa forma, a avaliação mediadora ganha destaque dentro de um paradigma que tem como objetivo promover a aprendizagem, mediação que significa movimento, provocação, mediação em direção a. A avaliação mediadora é aquela que não está no término de um período das tarefas dos alunos, no término de um período escolar, mas numa ação educativa do professor, de reflexão teórica e de ação educativa provocativa entre uma e outra tarefa do aluno. Onde está a ação avaliativa do professor? Ela deve partir da atividade do aluno, ela é o ponto de partida para análise da produção.

O professor deve analisar a atitude do aluno diante da atividade, analisar o resultado apresentado, refletir teoricamente e, através de sua ação como professor, provocar, desafiar a descobrir melhores soluções para aquelas hipóteses que ele vem construindo gradativamente. É a mediação entre o conhecimento inicial e o saber enriquecido, através da ação, da provocação e do desafio.

Para Vasconcellos (1995), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o caráter de acompanhamento de processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade. A avaliação deve ter como objetivo, informar aos atores envolvidos sobre a direção do processo de aprendizagem dos alunos; captar as necessidades e falhas do processo, comprometer-se com a busca da superação; possibilitar aos professores e alunos refletirem conjuntamente sobre a realidade, selecionar as

formas apropriadas de dar continuidade ao processo, tomada de decisão, uma mudança de atitude e comportamento. Para tanto, é necessária a definição clara dos critérios a serem avaliados com todos os envolvidos; no processo de aprendizagem deve ser contínua, analisando as diferentes etapas do processo.

Avaliar a aprendizagem de formação de valores com o mesmo interesse que os conteúdos conceituais, é uma decisão que só se pode assumir realmente se conceber que a educação escolar deve ser integral. Para caminhar no sentido de uma educação integral não basta ensinar conhecimentos, mas também atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições divergentes, de organizar-se, de tomar decisões coletivamente; capacidade de estabelecer relações, de administrar seu tempo e seu espaço, de criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa, de adotar estratégias de resolução de problemas. Assim concebida, a avaliação se torna coerente com a concepção de educação e da aprendizagem.

1.2.3. Aspectos psicológicos e Problemas de aprendizagem

Algumas vezes a criança apresenta desempenhos que sugerem um distúrbio de aprendizagem, ou seja, apresenta baixo rendimento nas atividades e, também uma desordem emocional. Sejam considerados como origem ou uma decorrência, os problemas emocionais se constituem em comportamentos incompatíveis com o ato de aprender e, por esta razão precisam ser tratados (Souza, 2000).

Ambos os aspectos, desempenho e problemas emocionais, determinam o comportamento da criança e, por isso, são de interesse tanto da psicologia como da educação. A maioria dos profissionais envolvidos com educação depara com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em alguns casos o problema destas crianças é resolvido na própria escola. Em outros, um professor particular se mostra eficaz (Souza, 2000). Há, entretanto, alunos com problemas persistentes depois destas interferências. Nesses casos, a intervenção de especialistas é necessária. São os encaminhamentos feitos a fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos ou médicos, sendo possível perceber a necessidade do envolvimento de todos estes especialistas na diversidade de fatores que podem ser responsáveis por estas dificuldades. Estes fatores são:

- Os problemas emocionais;
- Os problemas orgânicos (audição, fala e visão);
- Os hábitos de estudo inadequados;
- A falta de motivação;
- Os problemas de relacionamento com o professor e/ou com os colegas;
- A falta de atenção às explicações dos professores;
- As deficiências intelectuais;
- As carências ambientais, entre outros.

Assim sendo, dependendo do fator predominante na dificuldade que a criança apresenta, um ou outro profissional pode ser o mais indicado. No entanto, nem sempre é fácil decidir-se pelo melhor encaminhamento. Por um lado, a identificação exata da dificuldade apresentada é bastante complexa. Apesar desta dificuldade, uma avaliação cuidadosa de cada caso é imprescindível e dela dependerá a escolha do profissional adequado.

Um encaminhamento precoce maximiza a chance de sucesso do atendimento e poupa a criança do desgaste de passar de consultório em consultório. É preciso saber que muitas crianças sentem-se inferiorizadas por precisar de ajuda extraescolar, e a passagem por vários especialistas acentuam a auto-imagem negativa que essas crianças acabam por desenvolver.

Souza (2000), considera que uma criança tenha distúrbio de aprendizagem quando:

- Não apresenta um desempenho compatível com sua idade quando lhe são fornecidas experiências de aprendizagem apropriadas;
- Apresenta discrepância entre seu desempenho e sua habilidade intelectual

O problema de aprendizagem não é devido a deficiências visuais, auditivas, nem a carências ambientais ou culturais, nem a problemas emocionais. Desta forma, os fatores psicológicos tornam-se difíceis de serem trabalhados devido os professores não possuírem fundamentação teórica, suporte de um profissional da área e também por que é cobrado o vencimento do conteúdo programático. A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados L a Taille apud Piaget et. al (1992).

Portanto, a escola deixa passar momentos significativos na vida das crianças em função de não terem como minimizar ou solucionar as dificuldades de aprendizagem oriundas de fatores psicológico. Fernandez (1990), em seu livro “A inteligência Aprisionada” traz uma visão global das dificuldades de aprendizagem, onde coloca a existência da articulação entre inteligência e desejo, entre família e sintonia. Ela diz:

"... se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haveria necessidade de recorrer á família. Se, ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança ou no adolescente somente a partir de sua função equilibrada do sistema familiar, não necessitaríamos, para ser diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e estrutura do desejo, incluído no meio familiar (e determinado por ele) no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade... é que podemos observar o possível *atrape* da inteligência". (Fernandez,1990, p.25).

É por levar em consideração também os efeitos emocionais que essas dificuldades acarretam, agravando o problema. Se seu rendimento escolar for ruim, a criança talvez seja vista como um fracasso pelos professores e colegas e até pela própria família. Muitas dessas crianças desenvolvem uma auto-estima negativa, que agrava em muito a situação. É quando surgem os sintomas: notas baixas, falta de atenção, dificuldades ou lentidão. A família procura entender os sintomas, para isso é preciso que os profissionais da educação reflitam, discutam sobre a relação da família na formação e manutenção do sintoma, a função do sintoma para a família e o que esse sintoma quer dizer.

A integração de todos os componentes forma o sistema, neste caso o processo de ensino-aprendizagem. As reflexões sobre o caráter sistêmico dos componentes do processo de ensino-aprendizagem e suas relações são importantes em função do caráter bilateral da comunicação entre professor-aluno; aluno-aluno, grupo - professor, professor-professor.

2. FRACASSO ESCOLAR

As crianças podem se atrasar no seu desempenho em um determinado estágio de seu percurso escolar. Pode ser por falta de interesse, ensino deficiente, perturbação emocional, aumento ou mudanças do programa escolar, como também exigências. Fracasso é uma manifestação dos conflitos internos que podem aparecer sob a forma de negativa ou oposição escolar, inibição intelectual, alterações na conduta como, por exemplo: atitude agressiva contra professores e colegas. Existem diversos aspectos que podem influenciar no fracasso escolar e ou atraso escolar:

- Falta de continuidade no ensino;
- Mudança de escola;
- Rotatividade de professores;
- Frequência comprometida

Medeiros apud Souza, (1998), enfatiza três variáveis que estão relacionadas com o sucesso e o fracasso escolar. São elas:

- Contexto ambiental - em relação ao nível sócio econômico e as características familiares;

- Contexto psicológico - em relação a organização familiar, nível de expectativas, ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção e não concentração, isolamento entre outros;
- Contexto metodológico - o que é ensinado nas escolas e a sua relação com os valores como pertinência e significado com o fator professor e com o processo de avaliação em várias modalidades.

Perrenoud (2000, p.39) diz que:

"... a escola define o fracasso e o êxito de modo unívoco porque quer tomar de maneira unilateral, decisões legítimas. A escola tem portanto o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito; pois encaminha a criança para aula particular, atendimento individualizado extra classe ou a uma consulta médico pedagógica."

Os ciclos pedagógicos são oportunidades não só para combater o fracasso escolar, mas também para acelerar a profissionalização do ensino do professor e as mutações da escola.

"... há professores que lutam contra o fracasso escolar, comprometidos que são com trabalhos de equipe mas, por outro lado existem professores que vêem o fracasso escolar como fatalidade, ou seja, de forma apática se entregam ao desânimo e parecem, portanto, conformar com a situação (p.66)."

Tanto o êxito quanto o fracasso não são conceitos científicos a serem avaliados por alguém e esse julgamento deve, obviamente, ser sustentado pela instituição para decidir seleção, orientação e, conseqüentemente, certificação. Neste contexto, verifica-se que a linguagem exerce um importante papel na educação formal, uma vez que a maior parte do que é ensinado nas escolas é transmitido através da apresentação oral pelo professor. O aluno, por sua vez, para obter sucesso na escola, deve ter um domínio adequado das habilidades lingüísticas de escutar, falar, ler e escrever.

Desta forma, segundo Wells apud Cook-Gumperz, (1991), o aluno depende do que é apresentado pelo professor, de suas habilidades lingüísticas e também das oportunidades para entrar na negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente deve aprender.

Para Bourdieu apud Soares, (1995), no entanto, uma relação de comunicação lingüística ou de interação verbal entre amigos, pais e filhos, professor e alunos, entre outros, não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação ou de relevância do grau de domínio que cada um tem da linguagem, mas é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo, prestígio profissional, dentre outros.

Dentro de uma relação de interação verbal, entretanto, muitos fatores influenciam e moldam o resultado da aprendizagem e algumas crianças experimentam dificuldades na escola. Atentando para este fato, Bernstein apud Domingos et al. (1986), afirma que tais dificuldades podem ser entendidas, a certo nível, como a confrontação entre ordens de significação, relações sociais e de valores diferentes.

Quanto a isto, Bourdieu, Wells e Bernstein concordam que, para melhor compreender a transição família-escola pela criança e os problemas decorrentes, é necessário observar com certa atenção o que ocorre no período que antecede ao ingresso na escola pela criança, isto é, na família. Esta fase, conforme cada autor, pode denominar-se socialização, familiarização ou contextualização primária.

Segundo Well apud Cook-Gumperz, (1991), no que se refere aos anos que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou situações de seu interesse. Em um grau maior ou menor, lembra Wells, os adultos à volta da criança, seus pais, parentes e vizinhos, apóiam-na em sua busca por compreensão, mantendo seus interesses e proporcionando uma fonte de habilidades e informações à qual ela pode recorrer em momentos de necessidade.

Desta forma, os autores entendem que os problemas surgidos na transição família-escola se devem ao fato de que a criança entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas e, ela se descobre em um ambiente social onde é uma entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem a responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral.

Bourdieu (1992), contudo, contrário às análises generalistas da questão, acrescenta uma abordagem macro-sociológica à relação entre educação e linguagem e ressalta a importância da estrutura social. Segundo ele, a aquisição do capital cultural e do capital lingüísticos considerados bens simbólicos legitimados e aceitos pela classe dominante, pode dar-se por familiarização ou por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas.

Todavia, lembra Bourdieu (1992), se, no processo de interação verbal, a linguagem legítima é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la, pois adquirem-na por familiarização em seu grupo social. Portanto, considerando o êxito escolar como função do capital cultural e da propensão em investir no mercado escolar entende que as frações mais ricas em capital cultural e mais disposta a investir em trabalho

e aplicação escolar serão aquelas que receberão a consagração e o reconhecimento da escola.

Por outro lado, os alunos pertencentes às camadas populares que adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, não-legítima, e por isso, não dominam a linguagem da escola, nem para compreender nem para se expressar, não dispõem do capital lingüístico escolarmente rentável, Soares (1995), e conseqüentemente, estão mais propensos ao fracasso escolar.

Bernstein, tal como Bourdieu, analisa a questão com base sociológica, desta vez, em macro e micro nível, e explica que “nas sociedades contemporâneas, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho; e é através destas agências -- e em particular por meio das relações entre elas, que se vão manifestar as várias ordenações da sociedade” (Domingos et al.,1986, p 90). E, mesmo em se tratando da socialização na família, lembra Bernstein, não se pode esquecer que a focagem e a filtragem da experiência da criança na família são, em larga medida, um microcosmo das ordenações macroscópicas da sociedade.

É importante ressaltar então que, para Bernstein, entre os fatores sociológicos que na família afetam as realizações lingüísticas críticas para a socialização, é a classe social que tem uma influência mais formativa sobre os procedimentos dessa socialização. Assim, a estrutura de classe influencia os papéis sociais do trabalho e da educação, levando as famílias a estabelecerem entre si uma relação especial e deixarem penetrar profundamente a estrutura de experiência da vida familiar.

Na compreensão do processo de socialização no interior da família, Bernstein apud Domingos et al.(1986) , explica que, através de um processo de contextualização primária que ocorre na família e no grupo de amigos, a criança adquire procedimentos e realizações que lhe permitem receber e oferecer

comunicação apropriada. E essas realizações estão, ao nível da contextualização primária, incorporadas nos contextos locais que lhes dão significância e significados legítimos e, têm uma estrutura subjacente determinada diretamente pela classe social. Isto é, a criança compreende os significados da linguagem antes mesmo que possa falar, e a forma lingüística, presente durante a socialização familiar, orienta-a numa determinada direção que, uma vez dada, é progressivamente reforçada. As implicações dessa direção multiplicam-se e vão modificando sutilmente as experiências cognitivas, afetivas e sociais da criança. Assim é que, a forma de expressão lingüística torna-se uma condicionante poderosa do que é aprendido e como é aprendido e, portanto, influencia a aprendizagem futura.

Considerando que a experiência diária informal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos, cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal, na transição da família para a escola, afirma Bernstein apud Domingos et al. (1986), que, se a criança estiver sensibilizada para o sistema de comunicação da escola e, por isso, para as suas ordens de aprendizagem e de relação, a experiência escolar será de desenvolvimento simbólico e social, ou seja, haverá uma elaboração da sua identidade social.

Se, pelo contrário, a criança não estiver sensibilizada para o sistema de comunicação escolar, a experiência escolar será de mudança simbólica, ou seja, haverá mudança de identidade social. Analisando o papel da escola para as diferentes classes sociais, o autor explica, primeiramente, que a escola é uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante e tem como meta apoiar o desenvolvimento da consciência do eu e a diferenciação ou discriminação cognitiva e afetiva e, desenvolve e encoraja relações mediatas. Porém, o que acontece é que a escola apela para significados universalistas em contextos retirados do mundo simbólico da classe média. Entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos, pode existir uma

descontinuidade cultural baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes: o da família/comunidade/escola.

Assim, muitas crianças da classe trabalhadora, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária e podem vir a fracassar no seu processo de aprendizagem. A relação entre indivíduo, sociedade e educabilidade é discutida com base nos diversos autores, levantando-se a seguinte questão: Será que algumas crianças são mais bem equipadas linguisticamente do que outras, orientadas pela família, para obterem diferentemente os benefícios oferecidos pela escola?

Com o intuito, então, de compreender, com um pouco mais de profundidade e de amplitude, a transição família-escola pelas crianças, busca-se analisar, através de um enfoque sociológico da linguagem, as formas de controle simbólico exercido pelas mães no processo de socialização inicial da criança e suas implicações sobre o desempenho escolar de seus filhos. Em estudo empírico sobre a interação pais e filhos, Wells (1992, p.96), observou que:

"... as conversas iniciais entre pais e filhos limitam-se quase que inteiramente ao aqui e agora da atividade em curso. Um dos objetivos da escolarização formal é ampliar os horizontes da criança, levando-a, entre outras coisas, a situar o presente no contexto temporal do antes e do depois, e a considerar tanto o mundo possível e hipotético, como o mundo real da experiência do momento."

Nessa perspectiva, a relação e a contradição entre linguagem e desempenho de crianças de diferentes classes sociais obrigam as pessoas a um retorno às teorias que tratam da transmissão e aquisição da linguagem durante a socialização na família e de suas repercussões na aprendizagem escolar da criança. Primeiramente, é necessário entender as causas da maior reprovação de

crianças da zona urbana quando estas são mais orientadas ao uso de uma linguagem elaborada do que as crianças da zona periférica.

Wells (1992), não apresenta explicações para tal, defendendo apenas que o choque cultural vivenciado pela criança na transição família-escola poderá ser diminuído se estratégias de solução de problemas que foram adquiridas em casa puderem ser capitalizadas na escola e se os estilos de interação com os adultos que serviam bem em casa, puderem continuar sendo utilizados a serviço da aprendizagem na sala de aula.

Bourdieu apud Soares, (1995), por outro lado, ao tratar do papel/função da escola em relação às diferentes classes sociais, explica que a escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe a dar, e que só as classes dominantes podem trazer. Com base nas palavras do autor (1992, p.307) a escola:

"... eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante."

Agindo desta forma, a escola está, segundo Bourdieu (1992), cumprindo a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização. A negação do capital lingüístico escolarmente rentável aos alunos das classes dominadas tem, portanto, para Bourdieu, a função de colaborar para a perpetuação das relações assimétricas.

Entende-se assim que, com base na visão de Bourdieu, independentemente do fato das crianças pertencerem à zona urbana e serem mais orientadas para uma linguagem elaborada do que as crianças da zona

periférica, tão somente pelo fato do índice de reprovação dos alunos da zona urbana estar concentrado naqueles cuja orientação lingüística é menos elaborada, deve-se ao fato das escolas da zona urbana reprovarem aqueles que não possuem o capital cultural e lingüístico por elas requisitadas.

Agindo desta forma, a escola separa e perpetua a discriminação daquelas crianças que, independentemente de sua origem social, não possuem o capital lingüístico e cultural que deveriam ter adquirido na família. Ainda tentando compreender porque o índice de reprovação é maior na zona urbana onde existe maior concentração de mães, cuja orientação lingüística de seus filhos é mais elaborada, retornou-se também à teoria de Bernstein, que trata da relação entre linguagem, classe social e educabilidade.

Bernstein (1996), defende, de um lado, que as relações de classe regulam a estrutura de comunicação na família e, portanto, a orientação de codificação sociolingüística inicial da criança, e de outro, que as relações de classe regulam as formas de transmissão dos códigos lingüísticos através da educação formal, e, portanto, as formas de realização na escola pela criança. Assim, as duas agências de controle social, ou seja, a família e a escola, e neste sentido, afirma que as diferentes formas de relação social existentes na escola e na família entre a classe média e a classe trabalhadora caracterizam formas distintas de uso da linguagem.

As diferenças entre a linguagem e a aprendizagem resultam da diferenciação nas formas de relação de classe, sendo necessário entender os resultados divergentes no uso da linguagem pelos pais de uma mesma zona. Primeiramente, as escolas públicas têm atendido, de um modo geral, às classes mais desfavorecidas da sociedade, independentemente de sua localização: urbana ou periférica. Não se pode negar, no entanto, que a zona urbana tem algumas vantagens estruturais (tais como transporte, asfalto, serviços, dentre outros) em contraste à zona periférica, o que permite verificar que as escolas da

zona urbana atendem a uma população economicamente um pouco mais favorecida do que as escolas situadas na zona periférica.

Compreende-se que o índice de reprovação na zona urbana é em decorrência de sua população ser constituída pela classe trabalhadora, apesar de algumas vantagens de condições estruturais da zona urbana em relação à zona periférica. Neste sentido, a reprovação de algumas crianças da zona urbana é explicada pelo fato de que, indiferente à origem social, o que conta é a experiência diária formal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos que cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal, conforme definição de Bernstein apud Domingos et al. (1986).

Isto quer dizer que as diferenças internas na própria zona urbana são decorrentes das diferenças nas formas de socialização da criança pela família. E olhando pelo lado da criança, segundo o autor, uma vez que as escolas não são feitas para estas crianças orientadas ao uso de uma linguagem menos elaborada, cria-se uma descontinuidade entre as ordens simbólicas da escola e as da criança, e, conseqüentemente, uma experiência desnorteante e potencialmente danificadora, isto é, a da reprovação. Transpondo para o caso das escolas da zona periférica cujo índice de aprovação é bastante elevado, embora as crianças dessas escolas são predominantemente orientadas pelos pais ao uso de uma linguagem menos elaborada, Bourdieu (1983) esclarece que isto pode se dar em função de que em alguns grupos escolares com predominância popular, as crianças das classes populares podem impor a norma lingüística de seu meio. Nesse caso, é possível entender que nas escolas da zona periférica há uma predominância da linguagem não-legítima ou menos elaborada.

Finalmente, a questão do alto índice de reprovação de crianças da zona periférica cuja orientação da mãe encontra-se classificada na categoria cognitivo-racional é considerada como de nível mais elaborado da linguagem. Esta análise leva-nos a compreender, de um lado, que, embora exista uma tendência ao uso

de um tipo de linguagem ou outro conforme a classe social, como lembra Bernstein (1995), não é o caso de todos os pais de uma classe que agem de uma mesma forma. Neste sentido, entende-se que é possível encontrar nas zonas periféricas crianças com orientação do tipo mais elaborado da linguagem.

3. AFETIVIDADE NO PROCESSO COGNITIVO

Neste Capítulo, a partir da fundamentação teórica dos autores Fialho, Johnson, Freire, Assmann, e Alves que relacionam a afetividade com a educação, serão abordados os caminhos que conduzem à aprendizagem por meio da afetividade, demonstrando quais os aspectos relevantes que precisam ser considerados pela escola do futuro.

3.1. Escola Tradicional X Escola do Futuro: Mudanças Necessária

Se antes a escola era um lugar de alguns, a que apenas pessoas de posse e, geralmente, do sexo masculino tinham acesso, hoje, a educação é um direito adquirido por todos. A lei garante o ensino fundamental a todas as crianças e facilita o acesso aos adultos que não o tiveram. Tem-se um investimento de toda a ordem: cursos de graduação, especialização, reciclagem, cursos presenciais, semi-presenciais, enfim, pode-se até dizer, aprendizagem continuada. Porém, apesar de tantas possibilidades, a escolarização ainda é um privilégio de alguns.

Muitas escolas estão sucateadas, professores são mal remunerados, a estrutura deixa a desejar; esses, dentre tantos outros fatores, mercantilizam a educação. Diante desse cenário, surge a pergunta: e a escola do futuro, como será? Para que seja diferente do quadro atual, Fialho (2001) aponta que haverá de repensar seus fundamentos e necessita reestruturar os processos empregados, ou seja, como o passado é apenas preparatório e o presente apenas um ponto de partida, é o futuro que deve ser alvo de nossos pensamentos e de nossa energia... quando se quer compreender direito os acontecimentos e influenciar o futuro, é

essencial ser mestre em quatro maneiras de ver as coisas: como foram, como são, como devem ser e como podem ser. É também essencial sintetizá-las e tê-las em mente como perspectiva única. Não ‘devem’ no sentido compulsório de uma ordem, mas no sentido indutivo de uma condição preferida, eticamente melhor Hock apud Fialho (2001).

Segundo Sousa (2001), aprender é muito divertido e estudar, trabalhar e se divertir tornaram-se uma coisa só com a Revolução Digital. Mas, estamos preparados?

Esse autor entrevistou a arquiteta paulista Ana Beatriz Goulart de Faria – que dedica sua carreira a projetos voltados à educação e desenvolve pesquisa sobre como a criança constrói a imagem da cidade na escola – que afirma que a criança do futuro, com a tecnologia em suas mãos, não vai buscar ambientes com essa tecnologia, pois isso ela já tem em casa, no seu computador. O que ela vai buscar são espaços onde se sinta livre para criar, aprender a se relacionar, brincar, pensar, sentir. A internet não é mais interessante do que a escola, mas ali ela consegue experimentar seus próprios caminhos, fazer uma interação com o espaço, aliando a escola física, real, aos ambientes virtuais. É o que deverá nortear a base de qualquer projeto que busque uma educação para o futuro.

Diante dessas reflexões, cresce a importância de contextualizar a educação no século XXI e, nesse sentido, Fialho (2001) apresenta propostas de uma “escola do futuro, uma escola com um coração”. Pode-se dizer que esse futuro está bem presente quando partimos do pressuposto que o sujeito constrói a sua própria história e a da sociedade em que está inserido.

Nessa acepção, podemos reforçar as palavras de Johnson (2001), que diz que, somente quando estamos no momento presente (que é o Presente Precioso), podemos ser felizes e viver plenamente com amor cada momento; ou melhor, o passado e o presente nos impulsionam para o futuro, para tanto, se tivermos

claros nossos objetivos, o aprendizado da vida é o melhor que podemos deixar para nossos alunos. Segundo Alves (2001), a criança não se interessa por aquilo que não pode tocar; seu aprendizado dá-se com o que é próximo, o que lhe é comum. Todavia, quando essa criança vai à escola, vê-se diante dos programas; mas a vida não segue programas. Então ela só vai absorver realmente aquilo que puder utilizar na prática.

Tal transição somente será possível quando a sociedade conseguir ultrapassar a Escola Tradicional – a maneira de classificar o que é certo e o que é errado para uma nova dimensão do aprender a aprender.

A proposta da Escola do Futuro de Fialho (2001) focaliza os quatro grandes eixos da UNESCO, e ele acrescenta 'Aprender a Sentir'. É uma escola na qual o sujeito possa se sentir inteiro, acompanhar seu próprio tempo, seu próprio processo de construção do aprendizado; na qual o amor seja o fio condutor dos processos cognitivos, permitindo o reconhecimento real dos outros e a interatividade do eu e do outro; na qual o sujeito aprenda a refletir suas palavras e seus próprios estados internos; e os coadjuvantes dessa história, professores e alunos, hajam de ir e vir nos princípios da unidade e da diversidade com muita placidez. Tal escola está pautada em pilares fundamentais: na biodiversidade, na tecnologia, no desenvolvimento sustentável, na ética e na humanização.

Fialho (2001) pontua que a educação deve permitir que o ser humano tenha capacidade crítica e reflexiva, dando margem para que o aluno possa construir seus conhecimentos, duvidando sempre do que está pronto e acabado. A grande tarefa do educador agora é ensinar o aluno a pensar, e já existem, inclusive, programas para isso, que ajudam o aluno a desenvolver suas potencialidades, auxiliando nos problemas do aprendizado.

Nessa perspectiva, FIALHO (2001) elaboraram uma proposta alternativa para o ensino: educar para assumir a incerteza, educar para gozar a vida, educar

para a significação, educar para a expressão, educar para a convivência e para se apropriar da história e da cultura.

O aprender acontece a partir da partilha, curiosidade, investigação, descoberta e paixão. Esse processo dá-se de acordo com as leituras de mundo e de palavras do indivíduo e se concretiza com a auto-organização do corpo.

Haverá essa nova escola quando os sujeitos inseridos nesse processo se permitirem rever seus conceitos e construir novos paradigmas, nos quais cada sujeito possa abrir sua consciência e interagir com a natureza, com o mundo. Um espaço em que, principalmente, os professores, que são os facilitadores do processo, precisam construir uma identidade coletiva e revisar sua identidade pessoal e profissional.

Na perspectiva de Fialho (2001) há a necessidade de reinventar um espaço para essa nova postura que o autor chama de Ecologia Cognitiva. Uma ecologia cognitiva é um espaço em que se possa estar num grupo e exprimir-se em todas as dimensões de sua corporeidade, um espaço de vivência, ele próprio, as características que lhe são exigidas para sua função, um espaço de prazer e auto-descoberta, em síntese, um espaço de aprendizagem. Assmann apud Fialho (2001).

Para Freire apud Fialho (2001), a educação somente é possível com um método que privilegie a ação e o diálogo. Seria preciso mudar o conteúdo programático e a forma como ele é determinado. O processo do diálogo produz educação libertadora e proporciona a tomada de consciência dos indivíduos. “Depois de termos amor, prazer, alegria, sentimos saudade. Assim, o ato de aprender e o ato de ensinar só exigem que queiramos.” Fialho (2001 p. 44). Mas e então, o que é uma Escola com Coração? Ela apresenta o Aprender a Viver Juntos e busca criar um “clima saudável ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e

espiritual das pessoas” Fialho (2001 p. 42) e, para isso, são fundamentais as relações interpessoais.

Sendo assim, Alves apud Fialho (2001) diz-nos que, Ensinar é simples, basta:

- Tornar a escola mais alegre para que seja mais séria;
- Começar pelo sonho que convocou a inteligência;
- Currículos são menus da culinária escolar – especialistas são seres humano;
- Crianças são naturalmente curiosas;
- Questionar: os currículos escolares têm a ver com a curiosidade das crianças?
- Que amores têm sido inflamados? O que vai matar a criança de amor?
- Que ausências têm sido choradas e celebradas?
- Que horizontes utópicos têm sido propostos?
- Que valores têm informado nossa prática educativa?”

Eis que o ser humano se interessa em aprender aquilo que está presente no seu mundo real, ou seja, transformar a escola num espaço de explorar o cotidiano, o que Alves (2000) chama de laboratório. Para tanto, a responsabilidade de ensinar está na essência do ser humano, caso esteja adormecido, deve ser despertado.

A nova educação deve vir acompanhada do afeto e, o professor deve ter três grandes habilidades: a cognitiva, a social e a de amorosidade. Isso significa apostar nas possibilidades de aprender sobre si próprio e ser capaz de construir conhecimento sobre as mais diversas áreas. É absolutamente essencial, nesse processo, aceitar o outro no ponto em que estiver por se tornar um ser humano pronto para o mundo.

Pensar em educação demanda refletir sobre o conceito que cada protagonista desse cenário, professores e alunos, tem sobre ela e sobre como implementá-la em sua prática também, trabalhar o ser humano em sua totalidade, além de seu relacionamento com os outros, ou melhor, com o mundo e com a natureza, no sentido de oportunizar novas performances para os sistemas escolares.

De acordo com Moraes (2002), um outro aspecto muito importante que se questiona hoje é a 'sobrecarga' de estudos das crianças. O Brasil, por ser um país ocidental, ainda não consegue ver a importância da brincadeira, da diversão, do 'ficar sem fazer nada', pois nossa educação é para o trabalho e as crianças seguem essa caminhada.

Os pais põem-nas na natação, no inglês, tênis, de modo que, se não estiverem fazendo muitas coisas, sentem-se culpadas. As crianças precisam de tempo para brincar, para estar em contato consigo mesmas (criança adora conversar consigo mesma), jogar, estar sem compromisso, viajar com sua mente através dos sonhos, para poder se desenvolver completamente como ser humano.

O lúdico ainda não é visto com o seu devido valor, mas produz no cérebro uma atividade muito intensa que, marcada pelo prazer, facilita o aprendizado. Quando a criança brinca, ela trabalha suas emoções, seus limites, sucesso e insucesso, aprendendo a lidar com eles. Quem trabalha Jogos Cooperativos, por exemplo, percebe quantas emoções eles desencadeiam nos professores e nas crianças. Os jogos estimulam o relacionamento e o desenvolvimento emocional da criança e ela assimila os conteúdos mais facilmente.

3.2. Aprendizagem Conduzida por meio da Afetividade

Eis que Alves (2001) aponta uma oportunidade diferenciada em que a aprendizagem pela afetividade pode ser presenciada. Descobrir lugares onde cada um possa identificar o que é capaz de aprender pelos seus próprios olhos e a caminhar seus próprios caminhos. Uma escola onde a educação permita que as pessoas possam ampliar sua consciência e encontrar seu próprio ser. Nesse sentido, fica a reflexão:

“Deixa-me arriscar o molde talvez incerto.
Deixa-me arriscar o barro talvez impróprio.
Na oficina onde ganham forma e paixão todos os sonhos que antecipam o futuro.
E não me obrigues a ler os livros que eu ainda não adivinhei.
Nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar.
Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta.
E com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos.
Ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida.”

Segundo Santos apud Alves (2001, p.8) “Urge a necessidade de o ser humano olhar para fora e para dentro por meio da potencialização da educação; à medida que vai tomando consciência de si, pode aperfeiçoar seu olhar para seu movimento na sociedade. Eis que, como sujeito histórico, começa a escrever seu próprio percurso, apropriando-se dos seus sentidos.”

Se o ambiente de aprendizagem é amigável e solidário, as crianças são mais estimuladas, sentem-se seguras, e o aprendizado flui melhor, não somente com os professores, mas com os colegas também. Então as crianças aprendem, desde cedo, a saber ouvir e falar na hora certa, respeitando os demais; aqueles que entendem melhor se sentem livres para ajudar os que entendem menos, sem inibições; têm liberdade para compartilhar seus anseios, suas opiniões, dúvidas e recebem toda a atenção; e, para isso, contribuem os professores, com uma relação fraterna, sempre apoiando as crianças.

O currículo não é o professor, mas o aluno. A educação deve ser mais do que um caminho, é um percurso em que cada aluno partilha seus sentimentos e suas necessidades. Para entender esse processo de ensinar, é preciso reconstruir quase tudo o que sabemos, pois a sabedoria precisa de esquecimento. Disse, numa outra crônica, que quero escola retrógrada. Retrógrado quer dizer “que vai para trás”. “Quero uma escola que vá mais pra trás dos “programas” científica e abstratamente elaborados e impostos [...] Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios”. Alves (2001, p.55).

O espaço ideal para aprender é parecido com aquele que a criança cria, no qual ela interage com adultos, outras crianças, com animais ou com seus próprios brinquedos: espaço lúdico que se ensina sem que se fale sobre ele. Esse espaço seria onde não existe divisão por turmas e nem campainhas que indicam que uma aula terminou e está iniciando a próxima. Dá-nos uma lição social: todos partilhamos do mesmo universo. Todos os pequenos e grandes aventuram-se numa mesma caminhada, todos auxiliam-se.

Novamente, existe a cooperação e não a competição. Como a vida é imprevisível, eles não seguem um programa. Os saberes são aprendidos ao ritmo da vida. São as próprias crianças que lidam com aquelas que não querem seguir as regras, pois, assim como num jogo, na escola, para ser divertido, é preciso ter as regras e, assim, eles aprendem as regras da convivência democrática, quando abrem mão da sua vontade se ela vai de encontro à vontade coletiva. Elas aprendem isso sem, necessariamente, precisar estar num programa. Já nas nossas escolas, o que se vê são salas separadas, hierarquias, ensina-se a distinção social. Uma consequência disso é a competição entre turmas, que chega, inclusive, à violência. Saberes divididos, cada um a seu tempo, como se a vida fosse dividida em ‘tópicos’, sem integração do conhecimento.

Assim, a utopia concretiza-se em um espaço do universo quando se permite compreender que os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido, mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca Alves (2001).

Devemos então compreender que cada criança é um ser único, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento. Nesse contexto, entende-se que ensinar para além do programa demanda contribuir para que as crianças entendam o mundo e se realizem como pessoas.

“A indisciplina é a filha dileta do autoritarismo e da permissividade”. Alves (2000) fala da disciplina como a liberdade exercida com respeito e consciência, que leva à ordem de um modo correto e justo, não simplesmente pela imposição autoritária.

3.3. PERFIL DOS EDUCADORES

Na utilização de propostas de ensino-aprendizagem que valorizam os aspectos afetivos dos alunos, pergunta-se: Qual será o profissional ideal para viabilizar a Pedagogia da Afetividade? Quais são os critérios, as aptidões, as competências necessárias para o indivíduo responsável pela formação de pessoas? Que compromissos, valores e postura são necessários para esse profissional? Esses são questionamentos comuns para educadores e pessoas envolvidas em processos educacionais.

Para Fialho (2001), As emoções são fundadoras de comportamentos individuais e grupais, como evidenciados dentro das diferentes culturas. A emoção fundadora de nossa cultura é o medo. Nos trancamos em jaulas, escondemos

nossas riquezas nos bancos e competimos. Quem regula nossas vidas é uma entidade abstrata chamada mercado que não respeita nada e ninguém.

Nesse contexto, a política educacional fragmenta-se a cada dia, investe-se mais nas estruturas físicas do que na valorização do trabalho dos professores, em bolsas de pesquisa, principalmente na área humana. Mas, qual será a verdadeira atribuição desse ser – o professor?

Alves (2000) contribui para essa reflexão, contando uma história bonita sobre jequitibás e eucaliptos. Ele compara os eucaliptos a professores – são milhares, crescem rápido e, quando um morre, é logo substituído por outro, sem ninguém sentir sua falta. E os educadores, onde estarão escondidos? O educador é vocação, que nasce de um grande amor e de uma grande esperança, ao contrário do professor, que é uma profissão.

Cada aluno que interage agrega experiências e novas histórias, quando respeita o tempo e a identidade de cada um, construindo novos saberes. A educação é algo que se estabelece a dois, num espaço artesanal. Na concepção de Alves (2000, p. 19), “de educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções”.

Alves (2000) fala que é preciso acordar o educador dentro de nós. Em relação aos nossos alunos, ele diz que é preciso saber ouvi-los e acolhê-los, ouvir em silêncio, sem interrupção por meio de argumentos. Portanto, cada pessoa que está em contato com a criança lhe descreve o mundo até o ponto em que a criança por si só pode perceber o mundo como lhe foi mostrado. Esse é um educador. Mas, para isso, é preciso ter consciência do que estamos fazendo, o que estamos passando aos alunos.

Para Alves (2000), professor é uma profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda

vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas, Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias.

Tendo em vista a complexidade entre os sentimentos e a cientificidade dos fatos, é preciso conceituar o perfil e características dos professores, para que a Pedagogia do Afeto se concretize; resgatar o perfil dos antigos mestres e olhar outros professores que compartilham essa mesma concepção de educação, na tentativa de escrever uma proposta pedagógica que dê conta das complexas demandas do mundo atual e de preparar o aluno para a vida.

O educador deve estar atento às necessidades de seus alunos, suas dificuldades e potencialidades. Cabe a ele identificar alunos com problemas no aprendizado e orientá-los de modo que lhes permita aprender melhor. Caso contrário, não há como o professor avaliar esses alunos, sendo que a avaliação é permanente no processo contínuo das habilidades e competências de cada aluno.

É importante que a escola construa práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos, as possibilidades de aprendizagem, dando-lhes condições e autonomia para que façam seu aprendizado umas com as outras e também com seus erros, sem discriminação, preconceito ou medo. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também, poder gerir relações com o saber. Para Freire (1996), ensinar, dentre tantas coisas mais “exige querer bem aos educandos”.

Para Freire (1986), o querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade. Freire (1996) afirma

ainda, que não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante, colocando-se nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que deva ensinar. A afetividade não se encontra excluída da cognoscibilidade.

Para Freire (1996, p.136) “É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como a amorosidade, respeito aos outros, disponibilidade à mudança, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.”

Freire (1996) diz que “não há docência sem discência” e comenta que o aprender originou o ensinar. Da necessidade de aprender, surgiram as técnicas necessárias para o ensinar. E, “é a força criadora do aprender [...] que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (p. 28).

É por isso que ainda conseguimos seguir adiante, pela nossa capacidade de transpor essas barreiras, as condições em que nos encontramos e lutar por aprendizado e prosperidade, ainda que o ‘ensinar’ deixe a desejar. O ensinar não pode se resumir a transferir o conteúdo, devem ser criadas as condições para ‘pensar certo’, de um modo crítico, duvidar do que é tido como certo.

Deve-se respeitar a capacidade do aluno de criar, e respeitar seus saberes, sua ‘bagagem cultural’, sua formação moral, estimular sua curiosidade crítica, para que aprenda sempre analisando tudo o que ‘recebe’. Para tanto, Freire (1996) diz que, se faz necessária a ação, ou seja, fazer o que se ‘prega’, ser exemplo, estar sempre aberto ao novo, sem recusar o velho que ainda nos seja útil, sem preconceito, sempre dialogando com o educando, tendo-o por sujeito e não objeto no aprendizado.

Por meio desse diálogo, é possível o retorno e, percebendo o modo como estamos agindo e os resultados disso, podemos mudar, evoluir em nossa caminhada, assumir a nossa personalidade, reconhecer nossas capacidades, nossas habilidades e aprender a nos relacionar com os outros.

Alves (2000) conta a história de uma sociedade de rãs que habitavam o fundo de um poço e nunca tinham saído de seu pequeno mundo. Um pintassilgo descobre o poço e conta para as rãs o que tem lá fora: águas limpas, campos verdes, florestas, frutas etc. Elas acharam que ele era um contador de histórias, que nada era real, e então o mataram. Na educação acontece assim também: em vez de nos abirmos para o novo, ficamos tantas vezes no nosso mundo restrito e isso, quase sempre é inconsciente. Está na hora de parar para rever a nossa ideologia, ver como está o nosso poço, perguntar ao nosso corpo como ele sente, olhar para as coisas e para os rostos das pessoas, ouvir o que elas têm a dizer.

No dizer de Freire (1996, p. 161): “é preciso [...] reinsistir que não se pense que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, prescindida de formação científica séria, da clareza política dos educadores e das educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]”

Segundo Gardner (1995), a escola precisa superar o pensamento ‘estilo Qi’, e não mais utilizar os testes padronizados, a procura de um aluno médio e de leis gerais de aprendizagem. E sim, ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, e não ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada aluno a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual.

Segundo Góes (1996, p.47) “A busca por esses caminhos especiais que facilitem a aprendizagem é um papel da instituição escolar, que é o lugar, por excelência, onde deve ocorrer a socialização do saber sistematizado universalmente. Para que esse saber ocorra de forma competente, é necessário a

intervenção deliberada do professor, através do uso de estratégias pedagógicas especiais que proporcionem a interação dos alunos com seus colegas e com ele próprio.”

Ao ampliar, como educadores, a visão acerca de ‘ser competentes’ e, de como essa expressão apresenta aspectos, diferencia dos de cada indivíduo, se proporciona aos alunos a possibilidade de realizar com maior sucesso seu potencial intelectual. Não se trata de olhar o aluno de modo relativista e conformista, ou ainda, de maneira paternalista, mas de assumir as diferenças e buscar trabalhar com elas, fazendo com que a inteligência, uma vez democratizada, seja utilizada em favor do aluno, e não contra ele.

A forma como o aluno aprendeu por um processo de construção influenciado tanto pela bagagem individual como pelas relações afetivas e o meio ambiente, ou seja, a forma como ela representa internamente, tanto a si, como aos outros e aos vínculos e existentes em sua vida, vai determinar em grande parte suas possibilidades de vincular-se e de desenvolver-se plenamente ao longo de sua história.

4. CONCLUSÃO

As situações que promovem o envolvimento do aluno com as práticas de ensino, os objetivos e metas bem elaborados, os planos de ação, a criação de um clima de integração, harmonia e cooperação é que levam o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem.

Quando se ensina, é preciso um grande esforço quanto ao acompanhamento do processo. Para que o aprendiz possa aproveitar, de maneira eficiente, os benefícios da aprendizagem, é importante que o professor faça anotações, registre as dificuldades, crie estratégias e elabore novos conceitos condizentes com a realidade do seu aluno.

Para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, nos quais os alunos, possam construir e socializar seu conhecimento, o assessoramento psicopedagógico à instituição passou a ser imprescindível. Entretanto, não basta a criação desse ambiente, criativo e útil é necessário que haja a presença do professor mediador, e este, por sua vez, deve estar sempre atento às dificuldades emergentes para que possa adequá-las a sua prática pedagógica, respeitando seu estilo de atuação enquanto profissional.

Deve-se considerar também, que a tecnologia confere um impulso poderoso ao processo ensino-aprendizagem, o que não tem valor sem o ser humano e a sua boa atuação. O êxito no processo, também, decorre da formação continuada, a qual deve ser proporcionada pelas instituições nas quais o professor se encontra vinculado.

Não resta dúvida que a motivação autêntica é caracterizada pelo assessoramento no como se avaliar a aprendizagem, mas convém lembrar que a aprendizagem é facilitada quando o educando detém a consciência da busca pela aquisição do conhecimento e decide ele mesmo investir em seu crescimento como sujeito crítico e pensante.

A articulação criada entre a escola e a família para ver a criança de outra forma, favorece a superação da dificuldade de aprendizagem. Onde as condições econômicas e internas dos pais podem prejudicar a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno.

O assessoramento como ferramenta psicopedagógica, e a mediação do professor são instrumentos poderosos no desenvolvimento de um aprendente sucedido e na superação de dificuldade na aprendizagem. Mas a aceitação do grupo familiar e da sociedade são as garantias da sua inclusão, eliminando o seu sentimento de se julgar um ser ilhado no mundo.

Concluí-se que, muitos alunos encaminhados ao profissional de psicopedagogia, não são portadoras de distúrbios de aprendizagem, mas apresentam sinais de baixa estima, causado pelo despreparo da família, e da escola. Escola esta, que tem um papel fundamental, no desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também social e psíquico do aluno. Devendo ter uma atuação alicerçada no respeito a singularidade de cada um, valorizando a importância da interação e comunicação do aluno com o meio ao qual encontra-se inserido, estimulando a capacidade crítica e reflexiva, formando substancialmente o cidadão do século, XXI. Sem esquecer que educar também envolve a compreensão intuitiva dos sentimentos e emoções.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante.** Educação e realidade. Porto Alegre, v.18, n1, jan/jun, 1993.

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vol. IV, trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira, Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed., Trad. Sergio Miceli, Silvia de A. Prado, Sônia Miceli e Wilson C. Vieira, São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOWBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DALBEN, Ângela I.L. de Freitas. **A relação da avaliação com o conhecimento**. In: Presença pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, n.18, p.66-73.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**: São Paulo: Cortez, 1994. 2 ed. Ver. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo- Campinas: Papirus, 1999.

DOMINGOS, A.M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I.P. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo- Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDÉZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIALHO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____ **Educação Como Prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GARCIA, Jesus Nicácio. **Manual de dificuldade de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Calvin Springer, LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**; trad. e revisão técnica Maria Cristina Machado. São Paulo: EPU 1984.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. Atlas –1999.

LITTO, Frederick N. **Repensando a educação em função das mudanças sociais e tecnológicas recentes.** In: Informática em psicopedagogia / Veras Barros de Oliveira (organizadora). São Paulo: SENAC, 1996.

LURIA, Alexander R. **Diferenças culturais de pensamento.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad: Maria da Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Educação e contexto cultural: contexto e educação,** Ijuí, v.2 n.5, jan./mar. 1987.

MEDEIROS, E. R. **Construção do Conhecimento.** Curso de Psicopedagogia, Rio de Janeiro, 1998.

MORAES, R. **Brincadeira não tem hora.** Isto é, São Paulo, três, nº 1731, 4 de dezembro de 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência á regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 13 ed., São Paulo: Ática, 1995.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de. **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo – Campinas: Papyrus, 2001.

TAILLE, Yves de La, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

VASCONCELLOS, Celso. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: reimpressão. 1993.

_____ **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

•
VYGOTSKY, A. R. Lúria, A N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: ícone,1998.

VYGOTSKY, Teresa Cristina Rego. **Uma Perspectiva histórico- cultural da educação.** 4 ed. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.**4º ed. São Paulo: Cortez,1991.

WELLS, G. **A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola.** In: A construção social da alfabetização. Jenny Cook-Gumperz (org.), Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.