

MAGDA BRANCO LOHRER

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Engenharia da
Produção da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em
Engenharia da Produção.**

Orientador: Prof. Dr. Kleber Prado Filho

Tutora: Prof^a Dr^a Sônia Pereira

FLORIANÓPOLIS

2001

TERMO DE APROVAÇÃO

MAGDA BRANCO LOHRER

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em **Engenharia da Produção** no **Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção** da **Universidade Federal de Santa Catarina**.

Florianópolis, 20 de novembro de 2001.


Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph. D.

Coordenador do Curso

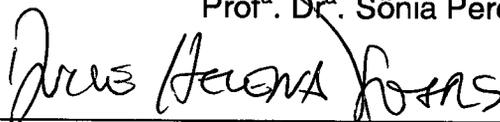
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Kleber Prado Filho
Orientador



Prof.^a. Dr.^a. Sônia Pereira



Prof.^a. Dr.^a. Dulce Helena Penna Soares

A todos os meus alunos e familiares,
que sempre foram
fonte de amor e inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver e pela força na realização dos sonhos.

A todos os colegas do TECPAR 14, pelo espírito cooperativo, inteligente e harmonioso.

Aos professores do curso, pela dedicação e empenho.

Ao TECPAR e a UFSC, pela oportunidade.

À professora Leocília Aparecida Vieira e equipe da biblioteca da Facinter, pelo apoio técnico e pela amizade.

À amiga Maria Augusta Araújo e equipe do SENAC pelo amor, amizade e incentivo.

Ao Colégio Marista Paranaense na pessoa da Coordenadora Pedagógica Regina Toporoski e professores da 1^a e 2^a séries, pelo carinho, atenção e empenho.

Ao Centro de Educação Integral Júlio Moreira, na pessoa da Coordenadora Pedagógica Ana Lúcia Machado Archer e professores da 1^a e 2^a séries, pela atenção carinho e empenho.

A todos os meus amigos, que com carinho e paciência entenderam a minha ausência.

À amiga Liliana Luisa Pizzolato, pelo amor, dedicação e empenho.

Aos meus irmãos, por compartilharem comigo o incentivo e a esperança.

Aos meus pais João Luiz e Neuza pelo incentivo e amor.

À professora Dra. Edis Mafra Lapolli pelo carinho e atenção.

À professora Dra. Sônia Pereira e ao professor Dr. Kleber Prado Filho, pela amizade, dedicação, empenho e apontamentos para a condução deste trabalho.

Ao meu amigo e companheiro, Alexandre, pelo incentivo, paciência e amor.

E aos meus filhos Bárbara e Hugo, razão também do meu viver, pela ternura, amor e incentivo.

“Se você pode fazer alguma coisa
ou pensa que pode
comece.

A ousadia contém força, coragem e magia.”

Goethe

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	4
1.2 OBJETIVOS	6
1.2.1 Objetivo Geral.....	6
1.2.2 Objetivos Específicos	6
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	7
2 O PAPEL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	8
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	8
2.2 NOVAS PROPOSTAS PARA A ESCOLA.....	12
2.3 COMPETÊNCIAS.....	14
2.3.1 Competências do Professor	15
2.3.2 Competências do Aluno	20
3 PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS DA COGNIÇÃO	24
3.1 CONSIDERAÇÃO SOBRE A COGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	24
3.2 COGNIÇÃO E AFETIVIDADE	26
3.2.1 Concepções de Jean Piaget	31
3.2.2 Concepções de Vygotsky	52
4 METODOLOGIA	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PÚBLICO ALVO	59
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
4.3 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS À PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	61
4.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	61
4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	61

4.5.1 Colégio Paranaense	62
4.5.2 Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal, Ensino de 1º Grau.....	64
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	68
6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	89
6.1 CONCLUSÕES	89
6.2 SUGESTÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	70
GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	70
GRÁFICO 3- TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO.....	72
GRÁFICO 4 - MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA.....	73
GRÁFICO 5 - IDADE MÉDIA DOS ALUNOS	73
GRÁFICO 6 - DIFICULDADES EMOCIONAIS DOS ALUNOS PARA A QUISIÇÃO DA COGNIÇÃO	76
GRÁFICO 7 - FORMAS DE TRATAMENTOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PELOS PROFESSORES	78
GRÁFICO 8 - DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS FILHOS	80
GRÁFICO 9 - FORMAS DE TRATAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS, PELA ESCOLA	81
GRÁFICO 10 - OCORRÊNCIA DE ALUNOS COM DIFICULDADES PARA APRENDER A LER E ESCREVER.....	82
GRÁFICO 11 - REAÇÕES DA FAMÍLIA ÀS DIFICULDADES DOS FILHOS PARA APRENDER A LER E ESCREVER.....	83
GRÁFICO 12 - ÍNDICE DE REPROVAÇÃO.....	84
GRÁFICO 13 - ÁREAS AFETADAS PELAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	85
GRÁFICO 14 - PROFISSIONAIS OU PESSOAS QUE SÃO PROCURADOS QUANDO SURGEM DIFICULDADES COGNITIVAS-AFETIVAS.....	86
GRÁFICO 15 - CONCEPÇÃO PRÁTICA DA RELAÇÃO AFETIVA EXISTENTE ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO	88

RESUMO

Trata da formação de competências na Educação Infantil. Registra a preocupação com o fracasso escolar e aponta a necessidade de mudanças na prática pedagógica. Traz também, aspectos psicossociais que envolvem a relação ensino-aprendizagem. Tem um enfoque multidisciplinar, visto que, lança a discussão e a reflexão a partir de alguns conceitos psicológicos de Piaget e Vygotsky, de alguns conceitos pedagógicos e dos novos modelos implementados a partir da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB). A trajetória metodológica teve inicialmente caráter exploratório, combinando os enfoques quantitativo e qualitativo. Foi realizada uma pesquisa de campo utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados. Foram consultados os profissionais da área de Educação, oito professores de uma escola particular e oito professores de uma escola pública. Os resultados indicam que as exigências atuais para a educação infantil nas escolas em geral estão apoiadas nas determinações Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece um modelo pautado na competência tanto do professor quanto do aluno. Estas competências devem ser buscadas a partir da formação de professores profissionais no âmbito institucional. As competências do aluno dizem respeito às relações entre saber, querer e poder, o sentido das tarefas escolares a interdependência entre vida cotidiana e aprendizagem de conteúdos escolares. A formação de competências está bastante clara quando trata do ensino profissionalizante não quando trata da educação infantil. Os professores tanto de escola particular como de escola pública afirmaram que as dificuldades relativas à cognição estão estritamente ligadas ao aspecto afetivo, e que para sanar estas dificuldades promovem ações de apoio e de elevação da auto-estima do aluno. Foram detectados fatores negativos que implicam nas dificuldades de aprendizagem para os alunos e que são trazidos da organização familiar. Nas salas de aula existem alunos de classes socioeconômicas, histórias e experiências diferentes que devem ser respeitadas em sua individualidade. Nas teorias psicológicas propostas como as de Piaget e Vygotsky os conceitos pertinentes ao desenvolvimento de competências apontam a necessidade de trabalhar os processos cognitivos e afetivos como garantias para a formação de um aluno como ser total com possibilidades de sucesso no seu rendimento escolar. Piaget e Vygotsky em suas concepções postulam que o cognitivo não esta dissociado do afetivo e vice-versa.

ABSTRACT

This dissertation focuses on acquiring competence in children's education. It registers the concern about the potential damages of school failure and points to the necessity of adopting new pedagogical practices. The psychosocial aspects related to the teaching-learning relation are also discussed. The focus is multidisciplinary since the subject in question invites for discussion and reflection based on Piaget and Vygotsky's psychological concepts in addition to the new models implemented by the LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. The methodological path adopted has an explanatory nature, combining both qualitative and quantitative approaches. A field research was conducted incorporating a questionnaire as an instrument of data collection. Eight professionals in the area of education, eight private school teachers, and eight public school teachers were consulted. The results indicate that the present requirements for children's education are supported by the LDB's determinations, which establishes a model built on both teachers' and students' competencies. These competencies must be developed through the formation of professional teachers in an institutional setting. The students' competencies are associated to the relationship between knowledge, will and capability, the managing of school tasks, and the interdependence between daily life and the learning of school curriculum. The development of competencies is evident when associated to professional education but less so when related to children's education. Both private and public schools teachers declare that the difficulties related to cognition are strictly linked to affective aspects. In order to overcome the difficulties, these teachers promote support actions to raise the students' self-esteem. Negative factors detected imply that the student's learning difficulties originated from their family and home environment. In the classroom, there are students of different socioeconomic backgrounds and experiences who must be respected in their individuality. In the theories proposed by Piaget and Vygotsky, the concepts related to the development of competencies point to the need for handling the cognitive and affective processes in order to guarantee the students' formation as beings that can succeed in their chosen academic field. Piaget and Vygotsky postulate that the cognitive is not dissociated from the affective and vice-versa.

1 INTRODUÇÃO

“Um sonho que se sonha só,
é um sonho, que se sonha junto,
é realidade.
”Madalena Freire

O presente trabalho trata de um estudo sobre a formação de competências na Educação Infantil. Registra a preocupação com o fracasso escolar e aponta a necessidade de mudanças na prática pedagógica. Traz também, aspectos psicossociais que envolvem a relação ensino-aprendizagem. Tem um enfoque multidisciplinar, visto que, lança a discussão e a reflexão a partir de alguns conceitos psicológicos de Piaget e Vygotsky, de alguns conceitos pedagógicos e dos modelos implementados a partir da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB)¹.

A literatura nacional discute amplamente o tema seja nos enfoques relativos a LDB, a questão da formação de competências como também nos aspectos psicossociais da relação ensino-aprendizagem. Porém, apesar da preocupação dos autores nacionais consagrados, em estudar o tema, observa-se no Brasil um aumento significativo de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 1995; Freire, 2001) e, no entanto, sabe-se, que em geral, crianças tem habilidades cognitivas para um desempenho escolar satisfatório.

Durante anos, mesmo nas sociedades que caminhavam rumo à democracia, considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. A realidade colocada pelos modelos educacionais não considerava o fracasso escolar como situação aflitiva. O fracasso escolar é uma idéia bastante atual. É na escola elementar que surge a luta contra o fracasso escolar resultado da observação de que as desigualdades sociais e culturais favoreciam desigualdades no rendimento escolar.

¹ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Surge então, a necessidade de se encontrar novas formas de atuação no processo do ensino, com o intuito de sanar o problema.

Baseada na preocupação acima mencionada e na necessidade do estabelecimento de novos paradigmas, a LDB vem consolidar as mudanças, no campo da Educação. Nesta perspectiva, surge também uma nova proposta para o papel do professor, ou seja, o professor profissional voltado a desenvolver sua atividade no modelo da competência.

Toda competência está fundamentada em uma prática social que implica em certa complexidade. Na prática profissionalizante formam-se pessoas que em geral, tornam-se aptas para inserção no mercado de trabalho. Porém, esta questão apresenta-se diferente quando se refere às formações escolares gerais, visto que não preparam para nenhuma profissão em particular, nem tampouco para um conjunto de profissões. Este problema suscita uma outra questão, ou seja, que tipo de seres humanos a escola quer formar?

A questão se faz maior quando se verifica que muitos dos alunos, apesar das abordagens teóricas que colocam o relevante papel social das relações e as suas implicações psicossociais, como sujeito, não raras vezes, não permanecem buscando o saber de forma motivada. Isto denota, que existe a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas pelos professores os quais precisam se adaptar às novos paradigmas propostos para o sistema educacional.

Sabe-se também que a criança é suscetível aos fatores externos que em geral, alteram ainda mais suas supostas fragilidades internas, o que parece prejudicar sobremaneira o aprendizado. Vários desses fatores externos podem estar afetos a falta de motivação no próprio lar, os desajustes dos pais entre outros. Daí decorre a necessidade de que os professores desenvolvam a compreensão e a habilidade em acreditar na capacidade da criança levando em conta o conhecimento prévio e a experiência histórica.

Os fatos citados nos parágrafos anteriores motivam uma reflexão sobre o tema no âmbito da Psicologia e da Pedagogia; entendendo-se o valor que estas áreas do conhecimento têm no processo de ensino-aprendizagem e no processo de desenvolvimento do ser de forma integral.

Na tentativa de ampliar o entendimento das questões, este trabalho reporta-se às principais idéias de Piaget, cujas reflexões trazem experiências e convicções que contribuíram para a visão posterior sobre o desenvolvimento mental, considerado aqui basicamente, como um processo de adaptação ao meio e uma extensão do desenvolvimento biológico. O aspecto psicossocial tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual; ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento e também determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

Neste sentido, as principais idéias de Vygotsky notadamente, suas concepções sobre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico também fornecem contribuições ao estudo do tema.

Este caminho foi o escolhido para entender melhor a singularidade da criança dentro do processo ensino-aprendizagem, sem deixar de lado o papel fundamental desempenhado pelos professores e as competências da escola.

Tal é a ênfase da singularidade da criança nesse processo e a importância que o adulto desempenha no seu pleno desenvolvimento, que torna pertinente examinar algumas questões mais de perto. Quais, por exemplo, serão as expectativas depositadas na criança que chega à escola? Qual será o padrão de relacionamento estabelecido pelo professor? Se o professor é o principal agente formador de competências na criança, como pode ser avaliada sua capacidade de empatia no que se refere às resoluções de problemas? Qual a importância do afeto que se estabelece nesta relação?

Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de esgotar tais questões parece importante enfatizá-las, pois, formar competência para preparar o aluno para sua época parece exigir o enfrentamento da complexidade do comportamento humano. A modernização do modelo educacional parece, hoje, passar pela exigência de preparar suas crianças para um mundo competitivo e em plena transformação.

O presente estudo sobre aspectos psicossociais na relação ensino-aprendizagem como uma contribuição para formação de competências na educação infantil espera responder aos seguintes questionamentos:

- a) quais as dificuldades de aprendizagem existentes em alunos da escola particular e da escola pública?
- b) quais fatores levam as dificuldades de aprendizagem nos alunos da escola particular e da escola pública?
- c) é possível reconhecer, por meio do estudo da formação de competências, a possibilidade de solucionar pelo menos parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos?

1.1 JUSTIFICATIVA

Entende-se pertinente e relevante o tema, uma vez que se volta a discussão e reflexão acerca de um novo modelo para o sistema educacional que pode ser construído e reconstruído compreendendo sempre a condição de primar por processos contínuos de aperfeiçoamento das propostas pedagógicas.

Existe a preocupação por parte dos especialistas da área, em promover reflexões a respeito das novas propostas para a escola, em especial pela proposta de ações voltadas para as competências e para melhoria de desempenho e de rendimento escolar.

Aspecto motivador para o estudo é também, o fato de que é do conhecimento dos educadores o quanto à auto-estima é importante no processo de ensino-aprendizagem, não só do ponto de vista da produção do conhecimento, mas também no que diz respeito à forma de como a criança se apresenta dentro do quadro da socialização com os colegas, professores e demais membros da escola. No entanto, quando se trata de entender o que se passa, com aquela criança que reage de forma agressiva e desmotivada, existem lacunas que este trabalho pretende abordar. A tentativa é de demonstrar a importância da figura do professor no processo ensino-aprendizagem e a necessidade de formação de competências.

Observa-se que a sociedade carece estimular cada vez mais as crianças para a busca do saber, visto as exigências crescentes do mercado de trabalho. O não entendimento destas questões pode acarretar a sociedade como um todo um prejuízo emocional e financeiro difícil de se administrar.

Esta preocupação vem acompanhando a trajetória profissional deste pesquisador tanto na área da Psicologia como da Pedagogia. A atuação constante no processo de ensino-aprendizagem motivou e conduziu o desenvolvimento deste estudo. Nele estão contidas inquietações decorrentes da atuação no processo de ensino-aprendizagem, que dizem respeito à relação do sujeito enquanto ser único, porém, integrante do meio social desde a mais tenra idade, com algumas dificuldades emanadas do meio familiar primeiramente, e que em alguns casos encontram um re-significado nesta interação e fatalmente sofrem implicações no processo ensino-aprendizagem.

Outro fator que motivou o estudo foi à constatação de que as práticas pedagógicas necessitam mudanças para que possam se adaptar ao proposto na LDB, que preconiza para o professor um novo papel, ou seja, o do professor profissional.

Tais mudanças parecem ser igualmente desafiadoras tanto no âmbito do ensino público como no do particular.

Numa dupla perspectiva, o estudo, inicialmente tenta captar e diagnosticar a realidade, em seguida colaborar com o processo de transformação da realidade, sem a pretensão de exaurir o tema, porém oferecer alguns subsídios para orientar os que querem realmente mudar a sua postura frente às práticas pedagógicas adotadas.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Contribuir com o processo de Educação Infantil, analisando as práticas pedagógicas do professor à luz dos conceitos da Psicologia em Piaget e Vygotsky bem como da Pedagogia, identificando aspectos psicossociais presentes na relação ensino-aprendizagem e sua importância na formação de competências.

1.2.2 Objetivos Específicos

Este trabalho pretende atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as exigências atuais para a educação infantil nas escolas em geral;
- b) identificar nas teorias psicológicas propostas os conceitos pertinentes ao desenvolvimento de competências;
- c) comparar a compreensão dos professores com relação à criança com dificuldades no rendimento escolar em escolas públicas e privadas;
- d) analisar as semelhanças e as diferenças na concepção ensino-aprendizagem em relação ao desenvolvimento de competências e rendimento do aluno.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A primeira sessão introduz o trabalho, apresenta o tema investigado traz a relevância, bem como os objetivos delimitados.

A segunda sessão tem como objetivo contextualizar o papel da escola na atualidade segundo as exigências da LDB e de acordo com as perspectivas teóricas que conceituam competências.

A terceira sessão traz perspectivas teóricas sobre a cognição com ênfase na Psicologia de Piaget e Vygotsky, com o objetivo de fundamentar os aspectos psicossociais relevantes para a formação de competências na criança.

A quarta sessão descreve os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho bem como a caracterização da amostra utilizada. Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos na quinta sessão.

A sexta sessão e última, se reporta às conclusões finais do trabalho bem como às recomendações para futuras pesquisas.

2 O PAPEL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

“Somos o que pensamos.
Tudo o que somos vem dos pensamentos.
Com os nossos pensamentos fazemos o mundo.”
Buda

Esta seção apresenta num primeiro momento enfoques sobre o fracasso escolar e as novas propostas para a escola. Na continuidade apresenta conceitos acerca de competências.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

A LDB em seu Art. 1º estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996; Carneiro, 1998, p. 29).

“A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, este texto consta do Art. 22 da LDB (Brasil, 1996; Carneiro, 1998, p. 76). E, por sua vez, o Art. 29 da LDB trata da educação infantil estabelecendo que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996; Carneiro, 1998, p. 89).

O ensino como um processo, no entendimento de Perrenoud (2001, p. 19) “... é muito mais que um revelador das disposições individuais. É um ‘sistema de ação’, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações, seus gostos”.

De acordo Patto, Micott, Scoz (apud Marquezan e Souza, 2001) várias pesquisas têm sido realizadas na busca de compreender o fracasso escolar na

alfabetização, em especial, aos problemas da leitura e da escrita. Neste sentido, configura-se para o sistema educacional a responsabilidade e deve promover iniciativas no tocante a solução do problema do fracasso escolar.

Perrenoud (2001, p. 66) esclarece que diante das desigualdades e das diferenças, grande parte dos professores do ensino fundamental, esta promovendo ações isoladas voltadas à solução dos problemas do rendimento escolar “engajada em uma busca-ação-pessoal”.

Fonseca (1995, p. 82-88) compreende que para que se possa definir uma criança ou um jovem, com dificuldades de aprendizagem, seis parâmetros devem ser considerados, que são:

- a) adequada oportunidade de aprendizagem;
- b) discrepância entre o potencial de aprendizagem e os resultados escolares;
- c) disfunções no processo de informação;
- d) fatores de exclusão;
- e) modelo funcional: considera as dificuldades de aprendizagem como resultantes de disfunções ou desordens nas várias áreas de comportamento;
- f) modelo evolutivo: foca e explora um modelo evolutivo e longitudinal, com realce para os diferentes períodos etários, com referência às dificuldades de aprendizagem nas classes primárias devido a disfunções perceptivas, psicomotoras e intersensoriais (Satz, Rardin e Ross, 1971; Vellutino, Stegger e Pruzek, 1973 apud Fonseca, 1995, p. 87).

A respeito das dificuldades de aprendizagem Gomes e Sena (2000, p. 51) preconizam que famílias desestruturadas contribuem para os transtornos afetivos da personalidade, o que vem configurar uma centralização da culpa pelo fracasso na família das crianças, particularmente no papel da mãe e a conseqüente falta de assistência no acompanhamento escolar. Segundo as autoras, aliados a este fator estão as dificuldades econômicas, o nível sociocultural baixo e os problemas cognitivos ou intelectuais partindo da teoria instrumental ou cognitivista.

Segundo Perrenoud (2001, p. 66) há muito tempo os professores do ensino fundamental de diversas escolas, lutam contra o fracasso escolar, comprometidos com trabalhos de equipe. Por outro lado, existem outros professores que vêem o fracasso escolar como fatalidade, ou seja, de forma apática se entregam ao desânimo e parecem, portanto, conformar-se com a situação.

Porém, o mesmo Perrenoud (2000, p. 191) já preconizava que os ciclos pedagógicos são uma oportunidade não só para combater o fracasso escolar, mas também para acelerar a profissionalização do ofício de professor e as mutações da escola.”

Medeiros (apud Souza, 2001, p. 39) ao analisar os fatores que possam estar relacionados com o sucesso ou o fracasso escolar, enfatiza três variáveis:

- a) contexto ambiental: fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com as características familiares;
- b) contexto psicológico: refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, como o nível de expectativa, ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção e não-concentração, isolamento entre outras;
- c) contexto metodológico: o que é ensino das escolas e sua relação com valores como pertinência, e significado com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias modalidades.

Gomes e Sena (2000, p. 114) analisaram um grupo de famílias e alunos da zona rural verificando o envolvimento dos pais no fracasso escolar dos filhos e constataram que as histórias de vida das famílias são semelhantes, tanto no passado quanto no presente em relação às condições econômicas, sociais e culturais.

Souza (2001, p. 45) afirma que o sistema educacional formal é adverso ao sistema familiar, sendo que para algumas crianças torna-se cansativo por ser unilateral, restringindo-se apenas ao processo de leitura-escrita, sendo que os outros fenômenos positivos que fazem parte de seu desempenho não são considerados fazendo então prevalecer o enfoque do fracasso escolar.

Quando se observa especificamente o erro no âmbito do fracasso escolar Bettelheim e Zelan (apud Souza, 2001, p. 43) afirmam que “nem sempre um erro ou uma substituição que a criança comete em leitura significa incapacidade de decodificar”.

Vários são os autores que analisam os aspectos emocionais no processo dos distúrbios da aprendizagem. Para Gunspurn e Grünspurn (apud Souza, 2001, p. 26) “os distúrbios de aprendizagem provêm de defeitos de maturação, problemas emocionais, condições culturais ou de problemas específicos”.

Fonseca (1995, p. 218) diz que os problemas emocionais podem constituir uma causa da discalculia², na qual a atitude dos pais, o envolvimento familiar e a monotonia dos estímulos assumem algum significado.

Novaes (apud Souza, 2001, p. 47) constatou que são comuns os casos de fraco rendimento escolar em alunos que sofrem de angústias, depressões e inibições motivadas por frustrações afetivas e insegurança.”

Segundo Marquezan e Souza (2001) uma das maneiras de se promover o progresso e o sucesso dos alunos é recorrer às contribuições da Psicopedagogia,

² Segundo Olivier (2001) discalculia é o sintoma relacionado com a deterioração da capacidade ou com a dificuldade de reconhecer números ou fazer cálculos matemáticos.

área que vem conquistando seu espaço nos meios educacionais brasileiros. As autoras referem-se a uma Psicopedagogia de caráter preventivo no fracasso escolar e na alfabetização. Bossa (apud Marquazan e Souza, 2001) apresenta três níveis para que se possa atuar com o caráter preventivo no fracasso escolar:

- a) no primeiro nível: diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem;
- b) no segundo nível: diminuir e tratar os problemas da aprendizagem;
- c) no terceiro nível: eliminar transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações.

É necessário reconhecer o fracasso escolar para buscar a saída, neste sentido Perrenoud (1999, p. 80-82) acredita que para se possa encontrar a solução é imprescindível diferenciar o ensino e transformar a formação dos professores. As colocações sobre estas necessidades são tratadas nas subseções seguintes.

2.2 NOVAS PROPOSTAS PARA A ESCOLA

A escola como instituição, está inserida num contexto sócio-histórico-cultural e, é a própria sociedade em mudança que exige a mudança da escola.

Os novos paradigmas para a escola têm sido muito difundidos e discutidos por autores consagrados, o que denota que há um interesse em se promover e implementar mudanças que venham a construir uma escola voltada para a eficácia, à eficiência e a competência.

“O sistema educativo construiu-se de cima para baixo” (Perrenoud, 2000, p. 24). Portanto, é chegado o momento de se repensar e construir um novo sistema.

Perrenoud (2000, p. 25-26) demonstra sua preocupação com a escola voltada para as competências, quando argumenta que a escola necessita de novos paradigmas que sejam mais eficazes para todos, numa perspectiva de competência global na qual estão inseridas competências específicas como:

- a) conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;

- b) trabalhar a partir das representações dos alunos;
- c) trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;
- d) construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- e) envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Foi necessário um século de escolaridade obrigatória para se começar a questionar o modelo voltado para ilusão de equidade por meio da igualdade de tratamento.

Segundo Perrenoud (2000, p. 24) o modelo proposto está mais centrado nos aprendizes. E, é Perrenoud (2000, p. 23) quem diz que: “A própria idéia de situação de aprendizagem não apresenta nenhum interesse para aqueles que pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio”.

O ensino fundamental, em especial, prescinde de ações positivas que venham a trazer um resultado mais eficaz e, por conseguinte, o aumento do rendimento escolar. Neste sentido, preconiza Perrenoud (2001, p. 66) que a escola atual deve ser “uma escola ativa, aberta, cooperativa, igualitária”.

O que se percebe é que “o discurso moderno sobre a democratização do ensino reforçou a solidariedade de muitos professores com as crianças provenientes das classes populares” (Perrenoud, 2001, p. 67).

Os processos de formação de professores profissionais, que caracterizam o novo professor, precisam estar atrelados a uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição. Assim sendo, “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano” (Perrenoud et al., 2001, p. 101).

Souza (2001, p. 47) acredita que “a escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ser socialmente um agente transmissor de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais

familiares. Além disso, tem responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender”.

Segundo Develay, De Vecchi, Carmona-Magnaldi, Perrenoud, Rochex, Vellas (apud Perrenoud, 1999, p. 32) “a evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de dar um sentido à escola”.

2.3 COMPETÊNCIAS

Diante da amplitude do tema, “são múltiplos os significados da noção de competência”, afirma Perrenoud (1999, p. 7) e, define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Pressupõe-se que o resgate de competências possa elevar a auto-estima tão rebaixada que em geral, está presente no contexto e, que possa repercutir de forma a possibilitar a reestruturação relacional. Entende-se por competência “o grau de adaptação a uma determinada espécie ou modalidade de tarefa”³ (Cabra; Nick, 2000).

Perrenoud (1999, p. 19) acredita que “hoje não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes, e sem que se avaliem, regularmente, os aprendizes e seu grau de realização”.

Sobre competências profissionais pode-se dizer que representam a articulação de três variáveis, que são:

- a) saberes;
- b) esquemas de ação;
- c) um repertório de condutas e de rotinas disponíveis (Perrenoud et al., 2001, p. 90).

³ “Ver capacidade: poder efetivo para realizar um ato, físico ou mental, decorrente ou não de aprendizagem” (Cabra; Nick, 2000).

Enfim, pode-se afirmar que competências representam a capacidade, a habilidade, a aptidão entre outros atributos.

2.3.1 Competências do Professor

As competências do professor estão diretamente ligadas aos novos paradigmas propostos para a escola, que atualmente é vista como uma instituição que tem metas a atingir e objetivos a alcançar. E o professor, como um ator social, engaja-se no novo modelo proposto, no qual é exigida a atuação de professor profissional.

Perrenoud et al. (2001, p. 25) definem “o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”. Portanto, pode-se dizer que a competências dos professores esta afeta ao profissionalismo, reflexão prática, o agir na urgência e decidir na incerteza e as novas competências para ensinar⁴.

Perrenoud (2000, p. 36) afirma que o conhecimento de conteúdos a serem ensinados não é suficiente quando se pretende instruir. “A verdadeira competência pedagógica, consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 25).

Os professores não são espontaneamente conceptores-dirigentes de situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 23),

⁴ Texto extraído de uma aula sobre *A Escola e o Desenvolvimento de Competências*, ministrada pelo prof. Lino de Macedo do Instituto de Psicologia da USP.

Segundo Goulart (2000, p. 162) “uma educação que se fundamente na teoria piagetiana e que proponha uma atitude própria do método clínico repudia o modelo de intervenção do adulto e reserva o título de escola ativa exclusivamente para as estratégias de ensino que se baseiem na atividade do aprendiz”.

Para Piaget (apud Goulart, 2000, p. 163), a única maneira de ser ativo consiste em deixar que as crianças organizem suas atividades a partir de um objetivo mais ou menos concretos. Neste sentido, o ideal seria que os professores adaptassem o material escolar em função da trajetória intelectual do aluno, de maneira que antes de apresentar um novo problema de aprendizagem os professores se preocupassem de levantar as operações lógicas e infralógicas necessárias à solução.

Perrenoud (2000, p. 29) é enfático ao afirmar que “a competência do professor é, essencialmente didática”, sendo que auxilia a “fundamentar-se nas representações prévias dos cognitivos, uma maneira de desestabiliza-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário”.

A atitude do professor frente ao problema de aprendizagem segundo Perrenoud (2000, p. 30) “baseia-se no postulado simples de que aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. Para o autor, “tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo, de maneira que possa ser melhor compreendido o simbólico e a prática” (Perrenoud, 2000, p. 30).

Para que o professor possa organizar e dominar os saberes é indispensável que se sinta capaz de encontrar o essencial sob múltiplas formas contextualizadas em diversas situações (Perrenoud, 2000, p. 27).

Torna-se importante que o professor trabalhe suas práticas pedagógicas a partir da representação dos alunos, colocando-se no “lugar dos aprendizes”. Porém, ressalta-se que, em muitos casos, o que é óbvio para o professor não é para os aprendizes (Perrenoud, 2000, p. 29).

Para Develay (apud Perrenoud et al., 2001, p. 58) os conceitos que precisam ser articulados na formação de professores profissionais, são:

- a) aprender;
- b) ensinar;
- c) ser pedagogo.

Perrenoud et al. (2001, p. 89) preconizam que para as competências profissionais do professor existe um tríptico de base que são associados entre si, ou seja, os projetos, os atos e as competências. Carlier e Donnay (apud Perrenoud et al., 2001, p. 89) apresentam explicações:

- a) os projetos: representam o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação;
- b) os atos: representam as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, entre outros);
- c) as competências: representam os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Um professor do ensino fundamental, passa de 20 a 30 horas por semana entre seus 20 a 25 alunos. Tem imagem diferenciada dos seus alunos, o que, de maneira geral, acarreta uma indiferenciação total do ensino (Perrenoud, 2001, p. 67).

O professor do ensino fundamental a cada início de ano, se vê frente a classes com alunos diferentes: em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; capacidade perceptiva, manual e gestual, capacidade criativa, em personalidade, em gostos, caráter, atitudes, opiniões entre muitas outras diferenças que seriam até mesmo difíceis de serem enumeradas (Perrenoud, 2001, p. 69). Porém, o autor afirma que a diversidade representa um problema somente quando não se dispõe de esquemas diferenciados correspondentes, o que pode acarretar numa ação ineficaz e, até

mesmo perigosa. Daí a afirmativa de Perrenoud (2001, p. 69) “à diversidade do mundo, o desenvolvimento afetivo e intelectual responde com a diferenciação dos conceitos, dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação, dos modos de comunicação e de relação, dos investimentos relacionais, das emoções”.

“Depois de captar as diferenças entre esta e aquela criança, mais do que qualificar, etiquetar ou estigmatizar seria preciso pensar em alternativas didáticas favorecedoras e não meramente compensatórias ou paliativas” (González Cuberes, 1997, p. 41).

Freire (2000, p. 75) levanta um questionamento: - “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”

Classes de ensino fundamental têm em geral, como já foi dito anteriormente, um número relativamente reduzido de alunos, o que caracteriza uma proximidade maior com o professor, assim como a possibilidade de observar: “a postura, a atenção, o olhar, interessado, entediado, perdido, o investimento nas ocupações lúdicas, a vontade manifesta de tomar a palavra ou de estar em outro lugar, de fazer perguntas ou de ser esquecido, o ar de quem diz: - ‘Não vá tão rápido, não estou compreendendo!’ Ou ‘Será possível que ele vai repetir de novo?’ ” Quando há diálogos isso acontece de maneira mais explícita, o que determina que essas interações, a ênfase à participação dos alunos, ao diálogo didático, criam um outro tipo de diferenciação, qual seja, nem todos os alunos são solicitados ou valorizados e, este é um aspecto da interação seletiva entre o professor e os alunos cujos efeitos são ambíguos (Perrenoud, 2001, p. 90-91).

As interações entre professor e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. Na maioria dos casos, a intenção do professor é intervir no caso dos alunos necessitados de modo a favorecer os desfavorecidos realizando uma ação compensatória (Perrenoud, 2001, p. 93).

A LDB (Brasil, 1996; Carneiro, 1998, p. 33) em seu Art. 2º apresenta as três finalidades da Educação, que são:

- a) o pleno desenvolvimento do educando: é o nível cognitivo em evolução;
- b) o preparo para o exercício da cidadania: todos iguais perante a lei;
- c) a qualificação para o trabalho.

Perrenoud (2000, p. 13) também comenta que os professores precisam administrar a progressão das aprendizagens e envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Então, para desenvolver a competência de considerar o erro como uma ferramenta para ensinar, o professor deve ter conhecimentos em didática e em Psicologia Cognitiva.

Existem mecanismos de formação para que possam favorecer tomadas de consciência e transformações do *habitus*, neste aspecto Perrenoud (apud Perrenoud et al., 2001, p. 174) esclarece que esses mecanismos de formação são em especial a:

- a) prática reflexiva;
- b) mudança nas representações e nas práticas;
- c) observação mútua;
- d) metacomunicação com os alunos;
- e) escrita clínica;
- f) vídeoformação;
- g) entrevista de explicitação;
- h) história de vida;
- i) simulação e desempenho de papéis;
- j) experimentação e experiência.

No entanto, Perrenoud et al. (2001, p. 182) complementam afirmando que a noção de *habitus*, preconizada pelos sociólogos necessita ser confrontada com os enfoques mais recentes da Psicologia Cognitiva, devendo ser analisada à luz de estudos sobre os processos de aprendizagem.

O professor prescinde vivenciar experiências menos decepcionantes e menos ingratas (Perrenoud, 20001, p. 95) e, para que isso possa ocorrer pode ser adotada uma pedagogia diferenciada, de forma que se evite o fracasso escolar e que na escola, como tal, o professor possa ser partidário de uma pedagogia diferenciada realizando esforços no sentido de deparar-se com a realidade histórica escolar de cada criança.

2.3.2 Competências do Aluno

A prática educativa demanda a existência de sujeitos, sendo um que ensinando, aprende e outro que aprendendo, ensina. Assim como, existem os objetos, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Freire, 20001, p. 77).

Freire (2001, p. 26-66) afirma que o aprender antecede o ensinar. Portanto, o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Estes saberes do educando representam saberes socialmente construídos na prática comunitária. A proposta é discutir com os alunos a realidade concreta associada ao conteúdo da disciplina que se ensina. O respeito à autonomia e à dignidade do ser do educando deve prevalecer nas relações entre professor e aluno (criança, jovem ou adulto). O educando tem seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem (sua sintaxe e sua prosódia).

Na ótica de Perrenoud (2000, p. 28) “o aprendiz não é uma tabula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente”.

Refletindo sobre as expectativas mais comuns dos alunos de classes do ensino fundamental frente aos professores, Perrenoud (2000, p. 84) argumenta que existe: a admiração pelo professor, as manifestações de respeito, de afeição (...) força e equilíbrio físico, beleza, charme, esbelteza, agilidade, feminilidade, virilidade e desempenhos brilhantes no âmbito intelectual, artístico ou esportivo. Expectativas essas que no entender de Perrenoud (2000, p.84) não tem nenhuma relação direta

com as competências escolares. E, em resumo, as diferenças entre crianças manifestam-se com relação às expectativas normativas do professor que faz intervenções por vezes desfavoráveis às aprendizagens escolares. Porém, nas condições habituais da ação pedagógica, seria surpreendente que o professor pudesse dominar completamente suas reações afetivas e suas tendências culturais, em todo caso, seria necessária uma formação teórica e prática que os professores não recebem.

Vygotsky e Feurstein (apud Fonseca, 1995, p. 81) já se mostravam preocupados com as atitudes, os valores e as competências quando preconizavam que: A criança, objeto de estudo mais complexo que se conhece, traz para a escola (jardim de infância, pré-primária, primária ou secundária) um conjunto de atitudes e valores sobre o envolvimento; de competências e de pré-requisitos de aprendizagem, de processamento (visual, auditivo, tátilquinestésico, etc.), de elaboração e comunicação de informação; e de conhecimentos e estratégias de aprendizagem que requerem um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas que possam perspectivar o seu potencial dinâmico, e não estático, de aprendizagem, pressupondo o seu nível de desenvolvimento potencial.

As desigualdades sociais e diferenças culturais, segundo o entendimento de Perrenoud (2000, p. 83), provocam diferenças nos relacionamentos entre professor e aluno, gerando comportamentos negativos os quais podem dar lugar a comportamentos positivos quando observadas condutas de valorização por meio de estímulos e da promoção de algumas ações, como:

- a) autonomia;
- b) coleguismo;
- c) atitude ativa e participativa no trabalho;
- d) capacidade de assumir responsabilidades, de cumprir compromissos;
- e) descentralização, capacidade de se colocar no lugar dos outros, reconhecer os erros, pedir desculpas e restabelecer a comunicação;
- f) boa integração ao grupo-classe;
- g) gentileza, bom humor no trabalho e no relacionamento com ou outros;
- h) humor equilibrado, senso de humor, sociabilidade;
- i) aplicação, assiduidade, concentração, calma.

Numa perspectiva renovada, as novas pedagogias segundo Perrenoud (2001, p. 127) “são fortemente centradas na criança como pessoa única, ativa, criativa e responsável”. Segundo o autor, essa nova imagem da criança atingiu:

Todas as classes sociais em especial, as classes chamadas médias e superiores, isto porque, para que a criança adquira todas as virtudes e seja digna de todas as atenções, é preciso viver em condições privilegiadas que permitam sobreviver em sua força de trabalho, tolerar sua liberdade de movimento e de palavra, encontrar tempo e vontade de negociar com ela as menores coisas da vida.

Se por um lado existe a competência por outro lado existe o “desempenho que, observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente” (Perrenoud, 1999, p. 20).

Freire (2001, p. 78) argumenta que o professor não pode negar que o papel fundamental que desempenha é o de “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”.

Gonzáles Cuberes (1997, p.41) apresenta um elenco de expectativas, propósitos e competências para que a atividade seja proveitosa com alunos entre três a seis anos de idade, são elas:

- a) a possibilidade de incorporar-se a um grupo e de atuar junto com outros;
- b) a habilidade de expressar-se e comunicar suas idéias, suas dúvidas e seus sentimentos, bem como para compreender o que os outros dizem;
- c) a capacidade de extrair informação do ambiente, organizar aspectos da realidade, quantificar, estabelecer relações de ordem e realizar algumas medições;
- d) a disposição de usar seu corpo com desembaraço e movimentar-se expressivamente;
- e) a capacidade de expressar-se graficamente, de antecipar o que vê nos livros e nas gravuras, de interessar-se pela palavra escrita e lida;

- f) a competência de reconhecer aspectos e características do seu ambiente comunitário, ou seja, as pessoas, árvores, moradias, animais, trabalhos, instrumentos ou aparelhos;
- g) a capacidade de estabelecer algumas relações causais, de compreender algumas estruturas espaciais e temporais;
- h) a habilidade de brincar, cantar e fazer música, de organizar situações e de gozar dos momentos criativos;
- i) a aceitação de alguns limites, a adoção de alguns princípios e a compreensão de alguns sentimentos e tradições.

São competências do aluno as relações entre saber, querer e poder, o sentido das tarefas escolares a interdependência entre vida cotidiana e aprendizagem de conteúdos escolares⁵.

⁵ Texto extraído de uma aula sobre *A Escola e o Desenvolvimento de Competências* ministrada pelo prof. Lino de Macedo do Instituto de Psicologia da USP.

3 PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS DA COGNIÇÃO

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Segundo Fiske e Taylor (apud Assmar; Jablonski; Rodrigues, 1999, p. 67) “cognição social é o estudo de como as pessoas fazem inferências a partir de informação obtida no ambiente social”. Quando se entra em contato com o ambiente social, torna-se possível perceber outras pessoas, conhecer membros de diferentes grupos e interagir com estas pessoas e grupos. O processo de socialização constitui um incessante intercâmbio com pessoas e estímulos sociais (família, escola, demais instituições, classes, grupos étnicos, entre outros) e, neste intenso intercâmbio, coletam-se informações, processam-se estas informações e chega-se a julgamentos.

Cognição social diz respeito a este processo cognitivo, no qual se é influenciado por tendenciosidades, esquemas sociais, heurísticas (atalhos utilizados no conhecimento da realidade social) no qual existe uma forte tendência de descobrir as causas do comportamento do indivíduo. Neste contato com o ambiente social, forma-se uma idéia de si (autoconceito)⁶ a qual; possibilita categorizar o ambiente de forma a tornar mais fácil o relacionamento (Rodrigues, Assmar, Jablonski, 1999, p. 67).

Os psicólogos sociais têm estudado este processo pelo qual se formam impressões da pessoa em relação ao mundo social em que se vivem e sobre o próprio contexto social no qual se está imerso. Ou seja:

⁶ Mosquera (apud Souza, 2001, p. 29) diz que autoconceito “refere-se especialmente às situações vivenciadas que levam o indivíduo a ter, cada vez mais, uma experiência por intermédio da qual possa revelar uma certa possibilidade de se conhecer. Isto é, após cada experiência bem sucedida e vivenciada subjetivamente, evoca-se uma sucessão de experiências causadoras de satisfação e consciência das potencialidades e capacidades pessoais. É um conjunto de características que o indivíduo aplica a si mesmo.” E ainda, de acordo com Novaes (apud Souza, 2001, p. 30) “os termos autoconceito e auto-estima aparecem sempre interligados, em razão de suas implicações na formação da identidade pessoal e social dos indivíduos.”

O autoconceito é uma característica dinâmica que o ser humano adquire e desenvolve a medida que desenvolve sua percepção e compreensão de seus valores pessoais e sociais. Além de suas aptidões e características de personalidade, o ambiente familiar composto por pessoas significativas, modelos para uma estruturação equilibrada da identidade do indivíduo, e o contexto social são fatores considerados construtores ou destrutivos do autoconceito (Souza, 20001, p. 31).

Para a Psicologia Social, é de particular relevância a influência da interação social na formação do autoconceito. Desde a infância é se avaliado pelos outros, sejam familiares, amigos, professores ou estranhos. A perspectiva do outro nos dá, em certa medida, a consciência de que se é diferente, e em que grau e direção (Rodrigues, Assmar, Jablonski, 1999, p.68).

Auto-imagem por sua vez, é o quadro que a pessoa faz de si. É a chave que ela tem para compreender seu comportamento e a consistência que oferece (Souza, 2001, p. 29).

O enfoque cognitivo salienta a necessidade que se tem de formar todos significativos nas percepções das pessoas. Por essa razão, se é seletivo na busca de atributos que se coadunam com as primeiras impressões formadas. Daí a importância das primeiras impressões e a tendência que se tem a atribuir características positivas às pessoas de quem se gosta ou se admira, e negativas àquelas de quem não se gosta.

Outro ponto salientado pelo enfoque cognitivo é que, ao serem processadas as informações recebidas das pessoas com quem se contata, elas são fortemente influenciadas por esquemas sociais. Segundo Baroni e Byrne (apud Assmar; Jablonski; Rodrigues, 1999, p. 81), esquemas sociais são “coleções organizadas de crenças e de sentimentos acerca de algum aspecto do mundo. Eles funcionam como plataformas mentais e fornecem estrutura para a interpretação e a organização das novas informações com que nos deparamos”.

Para Assmar, Jablonski e Rodrigues (1999, p. 81), “esquemas são estruturas cognitivas em nossas cabeças que organizam informações em torno de temas ou tópicos”. Sendo assim, têm-se esquemas acerca de pessoas como engenheiros, professores, políticos, ou de si sobre, tímidos, esportistas, contemplarão ainda, do comportamento dominante em certos ambientes como festas, cultos religiosos, de determinados grupos, negros, asiáticos, de gênero, masculino, feminino, indiferenciado e assim por diante. Em virtude de possuir esquemas relativos a estes dados de realidade, o indivíduo é influenciado quando se depara com estes dados. Quando se é apresentado a uma pessoa, imediatamente ativam-se os esquemas relativos à profissão, gênero, ou grupo étnico, referidos a esta pessoa.

Com base nisso, forma-se uma primeira impressão desta pessoa e daí por diante, assimilam-se facilmente características suas, que são coerentes com esta primeira impressão, e rejeitam-se aquelas que não se harmonizam com ela.

3.2 COGNIÇÃO E AFETIVIDADE

Fialho (1998) coloca que cognição é um fenômeno biológico e pode ser entendido como tal. Um sistema cognitivo é um sistema cuja organização define um domínio de interações, no qual ele pode atuar priorizando a manutenção dele mesmo, e, o processo de cognição é o comportamento e a ação deste domínio.

Imbasciati (1998, p. 11) entende que a “cognição encontra sua matriz unitária no caráter de consciência, constituído pelo fato de que a constituem, isto é, de ver quais são os vários ‘pensamentos’, as diferentes ‘imagens’, ou as múltiplas ‘recordações’ que passam pelo fluxo de consciência que estamos observando, como também de poder relacionar esses elementos a objetos ou circunstâncias da realidade externa, passada e presente”.

Ainda Fialho (1998) diz: “sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição.” Esta afirmação é válida para todos os organismos vivos, com ou sem sistema nervoso.

Vygotsky (1997), acrescenta que o ser humano possui a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Dentre as preocupações de Vygotsky (1997), o conceito de mediação assume um papel importante para a compreensão do funcionamento psicológico. Ele entende mediação, em termos genéricos, como sendo o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; para ele, a relação, neste sentido, deixa de ser direta, passando a ser mediada por esse elemento, as figuras do professor e do aluno, na medida em que este, venha a perceber o professor de forma hostil (Vygotsky, 1997, p. 26-27). Ainda, utilizando este exemplo, o indivíduo retira a mão apenas quando o fizer lembrar-se da dor sentida anteriormente. A relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência passada. Neste caso, como o aluno reagiria à figura dos pais e do professor? E se em outra hipótese o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará estabelecida pela intervenção dessa outra pessoa.

A apresentação destes elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas sendo que ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Vygotsky (1997), busca compreender as características do homem por meio do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. Após esta abordagem, Vygotsky (1997), postula que os processo de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Justamente, por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediadores vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas.

Piaget, também contemporâneo, entendeu, assim como Vygotsky, o conhecimento como adaptação e como construção individual e os dois pensaram a aprendizagem e o desenvolvimento como auto-regulados. No entanto, discordam quanto ao processo de construção. Ambos viram o desenvolvimento/aprendizagem da criança como necessariamente ativo não ocorrendo de maneira automática. Tanto Piaget quanto Vygotsky abordaram, com profundidade, o desenvolvimento intelectual, mas cada um perseguiu diferentes problemas e questões.

Piaget estava basicamente interessado no modo como o conhecimento é formado ou construído; sua teoria trata da invenção ou da construção que ocorre na mente do indivíduo. Vygotsky, por sua vez, focalizava sua atenção para a questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual; assim, sua teoria destaca a transmissão do conhecimento da cultura para a criança; em seu núcleo investiga como os indivíduos, interagem com agentes sociais mais instruídos (professores, colegas), constroem e internalizam o conhecimento que os agentes possuem. Piaget (1997) não concorda que a transmissão direta desse tipo seja possível; para ele, as crianças adquirem sua própria versão do conhecimento social existente mediante sua construção pessoal desse conhecimento; ele considera a construção individual como necessariamente única e diferente, embora comumente próxima daquela da cultura, após muitos episódios de desequilíbrio de construção ou reconstrução posterior.

A diferença mais marcante entre os dois é encontrada em suas opiniões sobre o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. Para Piaget, a aquisição da linguagem do meio social resulta em raciocínio e pensamento qualitativamente enriquecidos ou desenvolvimento intelectual, nessa perspectiva ele considera a linguagem falada como uma manifestação da função simbólica (capacidade de empregar símbolos para representar), o que reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz (Fowler, 1994). Na melhor das hipóteses, considera a linguagem como facilitadora, mas não como essencialmente necessária, ao desenvolvimento intelectual. “Para Piaget, a linguagem reflete, mas

não produz inteligência. A única maneira de avançar a um nível intelectual mais elevado não é através da linguagem, mas através da ação” (Fowler, 1994, p. 8).

As implicações, para a Educação, que derivam das duas reflexões, são de alguma maneira diferentes. Embora Piaget e Vygotsky considerassem o conhecimento como uma construção individual, para Vygotsky toda construção era, uma construção mediada pelos fatores sociais, devendo o professor e o programa instrucional, modelarem ou explicarem o conhecimento. Segundo ele, a criança constrói o seu próprio conhecimento interno a partir do que é modelado; a criança não inventa, mas “copia” o que está socialmente disponível. Sendo assim, o trabalho do professor compreende entre outras coisas, modelar cuidadosamente o conhecimento.

Piaget (1952), por outro lado considerou a construção do conhecimento como um ato puramente de iniciativa da criança. Para ele, os fatores sociais influenciam o desequilíbrio individual por meio conflito cognitivo e sinalizam que há construção a ser feita. O conhecimento anterior postula Piaget, é reconstruído diante da desequilíbrio socialmente provocada. Ele propõe uma teoria de invenção individual e não a da simples transmissão do conhecimento, sendo o papel do professor sempre visto basicamente como o de encorajar, de estimular e de apoiar a exploração e a invenção.

Conforme o Piaget (1973, p. 16):

É obvio que o professor enquanto organizador permanente é indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contra exemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa.

Na sua teoria, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

Paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, está o desenvolvimento afetivo que inclui: sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget o afeto se desenvolve, se constrói. No que se refere ao desenvolvimento intelectual, está-se interessado em dois aspectos do afeto. Um deles tem a ver com a motivação ou energização da atividade intelectual.

A inteligência é uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis (...). Ela é a chave para o sucesso na resolução de problemas (...) a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de 'inteligências'. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação (...). O propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados (...). As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (Gardner, 1995).

Para uma estrutura de conhecimento funcionar, algo deve acioná-la, originar o esforço a ser desenvolvido em cada momento e desligá-la (Brown; Weiss, 1987, p. 63). O segundo aspecto tem a ver com a seleção.

Já a atividade intelectual é sempre dirigida para objetos ou eventos particulares. O interesse, associado ao "gostar" e ao "não gostar" é um exemplo poderoso e comum da afetividade no trabalho, afetando a seleção das atividades intelectuais. Muitas vezes, quando se é interrogado por que se faz uma determinada coisa, a resposta tem a ver com o interesse.

Freire (2001, p. 75) mostra sua preocupação com a questão da afetividade ao indagar: - "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem eu me comprometo e o próprio processo formador de que eu sou parte?"

Embora se pense o afeto como sendo diferente da cognição, no funcionamento intelectual eles formam uma unidade, são os dois lados de uma mesma moeda, sendo que todo comportamento tem ambos os elementos: afetivo e o cognitivo (Cowan, 1981, p. 67).

Entende Imbasciati (1998, p. 12) que a afetividade é como:

Aquilo que é possível vivenciar na nossa consciência tem uma qualidade muito diferente, mais indefinida na constituição dos seus elementos, mais sentida em nossa participação, às vezes repentina e sofrida, com menos possibilidade de distanciamento, enquanto nós observamos, no sentido da nossa identidade, com uma força que parece empurrar-nos em direção a algo, às vezes com valor coercitivo e, por fim, com uma independência em relação aos dados da realidade externa e do transcorrer do tempo, que com freqüência, pode fazer a experiência vivenciada resultar em algo incapaz de ser referida a causas precisas, e as vezes, inexplicáveis.

Segundo enfatizado por Alves (apud Souza, 2001, p. 26) “em uma sociedade como a nossa, em que se percebe uma inversão de valores, mesmo os familiares, talvez seja, utopia desejar que um professor de escola pública conheça a necessidade e os sentimentos de seus alunos, embora se acredite que existam educadores por vocação e não professores reduzidos ao salário.”

Perrenoud (2000, p. 143) afirma que “não se pode aprender sem uma auto-estima⁷ elevada.”

3.2.1 Concepções de Jean Piaget

Wadsworth (1997), delinea a teoria de Jean Piaget, compreendendo quatro principais níveis ou períodos ao longo do *continuum* do desenvolvimento. Toda mudança significativa no desenvolvimento quer no interior de cada nível ou entre eles, representa um passo a mais em direção a uma inteligência mais avançada e plenamente adaptada. Cada passo constitui uma mudança qualitativa nas capacidades de raciocínio. Estes avanços partilham sempre de algumas características:

- a) cada avanço, cada nova construção ou reconstrução é caracterizada pela presença de capacidades para tipos de raciocínios qualitativamente diferentes;

⁷ Segundo Branden (apud Souza, 2001, p. 30) “auto-estima é a chave para o sucesso e para o fracasso; é requisito importante para uma vida satisfatória e adequada, sendo composta por dois elementos: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal.”

- b) cada reconstrução ou progresso no raciocínio permeia toda a estrutura mental da criança e não afeta apenas o raciocínio sobre um evento particular; por exemplo, a criança que constrói um conceito de que o comprimento dos objetos não muda quando muda a sua posição conservação de comprimento, pode empregar este novo raciocínio em situações nas quais a dimensão do comprimento seja relevante;
- c) cada novo avanço evolutivo envolve uma integração e expansão do conhecimento e raciocínio dos níveis anteriores em “novo” conhecimento;
- d) o curso do desenvolvimento é invariante, pois o raciocínio formal não pode se desenvolver antes que as operações concretas estejam desenvolvidas e, estas só se desenvolvem após o raciocínio pré-operacional;
- e) cada avanço no raciocínio é acompanhado do egocentrismo na sua fase inicial, pois as crianças pré-operacionais, no início, percebem seus pensamentos como necessariamente corretos e, este egocentrismo do pensamento diminui gradativamente à medida em que as crianças reconhecem que os seus colegas e as outras pessoas têm idéias que conflitam com as suas; isto provoca dúvidas quanto à certeza de suas próprias idéias;
- f) o desenvolvimento intelectual é auto-regulado e a transformação (assimilação e acomodação) da experiência resulta em novas construções sendo que este processo não é externo, mas interno e, ele não acontece pela internalização direta do mundo exterior, mas por meio da desequilíbrio seguida da assimilação e acomodação de experiência selecionada e, desta forma, o resultado é o conhecimento construído ou reconstruído. O mecanismo de controle é interno. Na

teoria de Piaget, a construção mais eficiente e melhor adaptada ocorre quando o mecanismo de controle é autônomo, ou passa a ter o seu próprio caminho; isto é, responder (assimilar) a fonte de desequilíbrio. O mecanismo de controle é afetivo, com sentimentos, tendências e inclinações inconscientes funcionando como um guarda-portão para que as experiências afetem o desenvolvimento intelectual. É o processo de auto-regulação;

- g) o desenvolvimento intelectual depende da interação social e da experiência social sendo que, Piaget considerou a interação social como uma das quatro variáveis primárias do desenvolvimento, o que equivale a dizer que o conhecimento social não pode ser construído sem a interação com os outros e as pessoas são a única fonte possível do material necessário à construção do conhecimento social. Em todos os níveis, o egocentrismo intelectual (cognitivo e afetivo) é fundamentalmente posto em xeque em função do confronto com as idéias de terceiros. Embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça.

Piaget entendeu a mente como dotada de estruturas do mesmo modo que o corpo. De acordo com Goulart (2000, p. 163-164) na teoria piagetiana o desenvolvimento cognitivo é processo seqüencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas (...) cada estrutura cognitiva tem o seu momento próprio de aparecer (...) embora a seqüência do desenvolvimento seja a mesma para todas as pessoas, a cronologia varia de pessoa para pessoa.

A criança, quando confrontada com um novo estímulo, tenta assimilá-lo a esquemas já existentes. Algumas vezes isto não é possível. Ocasionalmente, um estímulo pode não ser incorporado ou assimilado, porque a estrutura cognitiva não possui um esquema no qual ele prontamente se encaixe. As características do

estímulo não se aproximam daquelas requeridas por qualquer dos esquemas disponíveis da criança. Portanto, a acomodação, para Piaget, é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva esquemas ou no seu desenvolvimento.

Ocorrida à acomodação, uma criança pode tentar assimilar o estímulo, novamente. Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado, sendo a assimilação, o produto final. Não, é esperado da criança, que está assimilando e acomodando, ativamente, que desenvolva esquemas que assumam uma forma particular. Nas concepções de esquemas, aqui usadas, está implícita a idéia de que os esquemas são construídos sobre as experiências repetidas. Eles refletem o nível atual da criança, da compreensão e do conhecimento do mundo e são por ela, construídos. As construções, os esquemas não são cópias exatas da realidade. Suas formas são determinadas pela assimilação e acomodação da experiência e, com o passar do tempo, elas se tornam cada vez mais próximas da realidade. Enquanto a criança é um bebê, os esquemas são um todo - e, quando comparados aos esquemas do adulto, são extremamente imprecisos e incorretos.

Importante notar que, para Piaget, nenhum comportamento é só acomodação. Todo comportamento reflete ambos os processos, embora alguns comportamentos expressem, relativamente, mais um processo do que o outro. Por exemplo: o que geralmente, se conhece como jogo infantil é tipicamente mais assimilação do que acomodação. Por outro lado, os esforços da criança de imitação dos outros são, usualmente, mais um ato de acomodação do que de assimilação.

Durante a assimilação, uma pessoa impõe sua estrutura disponível aos estímulos em processamento. Quando os estímulos têm de se ajustar à estrutura cognitiva da pessoa. Na acomodação, o inverso é verdadeiro. A pessoa é obrigada a mudar seu esquema para acomodar os novos estímulos, os quais era incapaz de assimilar. A acomodação é responsável pelo desenvolvimento em uma mudança qualitativa e a assimilação é responsável pelo crescimento uma mudança,

quantitativa; juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas mentais (Piaget, p. 20).

Desta forma, Piaget entendeu que os processos de assimilação são necessários para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo. De igual importância, são para ele, as quantidades relativas de assimilação e de acomodação que ocorrem. Por exemplo, imagine-se o resultado, em termos de desenvolvimento mental, de uma pessoa que só assimilou estímulos e nunca fez acomodações. Essa pessoa acabaria com uns poucos esquemas amplos e seria incapaz de detectar diferenças nas coisas. A maioria delas seria vista como similar. Piaget chamou o balanço entre assimilação e acomodação de equilíbrio. Sendo este o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente.

Portanto se, por equilíbrio Piaget entende um estado de balanço entre assimilação e acomodação, o desequilíbrio pode ser considerado como um estado de conflito cognitivo, que ocorre quando expectativas ou predições não são confirmadas pela experiência. Uma criança espera que alguma coisa aconteça de certa maneira, e isto não acontece. A discrepância entre o esperado e o que realmente ocorre é uma forma de desequilíbrio. Para Piaget, equilibração, é então, o processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação. A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna que são os esquemas. Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio - para depois assimilar ou acomodar. Ele ativa o processo de equilibração e o esforço para retornar ao equilíbrio. Piaget considera motivação como aquilo que ativa o comportamento. Em sua teoria, a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é a desequilibração, pois ativa a equilibração, constituída por assimilação e acomodação.

O equilíbrio, por sua vez, é uma condição necessária pela qual o organismo luta, constantemente. O organismo finalmente assimila todos os

estímulos ou eventos, com ou sem acomodação. Isto resulta em equilíbrio. Que, pode ser visto como um estado de “balanço” cognitivo que é alcançado no momento da assimilação. Obviamente, o equilíbrio relacionado a qualquer estímulo particular pode ser uma ocorrência temporária, na medida em que as estruturas ou esquemas estão, constantemente, experimentando desequilíbrio e mudanças, mas, ele é importante para o avanço do desenvolvimento e da adaptação.

Piaget coloca que qualquer coisa pode ser assimilada por uma criança. Os esquemas que ela usa podem não estar em harmonia com os do adulto, mas o modo como a criança organiza os estímulos na sua estrutura cognitiva é, teoricamente, sempre apropriado ao seu nível de desenvolvimento conceitual. Para ele, não há organização errada. Há apenas organizações cada vez melhores, à medida em que, o desenvolvimento intelectual avança. Pode-se dizer, então, que uma criança, ao experienciar um novo estímulo ou um velho, outra vez, tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem-sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Sob o ponto de vista conceitual, é desta maneira que se processam o crescimento e o desenvolvimento cognitivo em todas as suas fases. Do nascimento até a fase adulta, o conhecimento é construído pelo indivíduo, sendo os esquemas do adulto construídos a partir dos esquemas da criança. Na assimilação, o organismo encaixa os estímulos a estrutura que já existe; na acomodação, o organismo muda a estrutura para encaixar o estímulo. O processo de acomodação resulta numa mudança qualitativa na estrutura intelectual que são os esquemas, enquanto que a assimilação somente acrescenta à estrutura existente uma mudança quantitativa. Assim, assimilação e acomodação - uma coordenação cumulativa,

diferenciação, integração e construção constante - explicam o crescimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e do conhecimento.

A criança acredita que todos pensam como ela. Como resultado, nunca questiona seus próprios pensamentos, pois eles são, até onde lhe concerne, os únicos pensamentos possíveis e, conseqüentemente, devem ser corretos. A criança pré-operacional, não reflete sobre os seus próprios pensamentos. Assim, ela nunca está motivada para questioná-los, mesmo quando confrontada com evidências que são contrárias ao seu pensamento. Quando ocorre uma contradição, a criança egocêntrica conclui que a evidência deve estar errada, pois seus pensamentos são corretos e lógicos (Piaget, 1997).

Antes dos seis ou sete anos, aproximadamente, as crianças ainda não tomam consciência de que seus pensamentos entram em nítido conflito com aqueles de seus pares. Com esta consciência, elas começam a se acomodar aos outros e, com isso, o pensamento egocêntrico começa a ceder às pressões sociais. A interação social com os parceiros de grupo e a presença do conflito dos próprios pensamentos com os pensamentos dos outros, eventualmente, obriga a criança a questionar e a verificar os seus pensamentos. A verdadeira fonte de conflito, a interação social, vem a ser a fonte de verificação da criança. Portanto, o grupo de interação social entre colegas é um fator fundamental para dissolver gradativamente o egocentrismo cognitivo. Isto representa uma substancial adaptação ao mundo social (Piaget, 1997, p. 42).

O autor postula que no decorrer do desenvolvimento dos demais níveis, as crianças apresentam dificuldades de diferenciar entre eventos perceptivos e construções mentais raciocínio operatório concreto e entre um mundo "ideal" e um mundo "real", raciocínio operatório formal. Sendo assim, para Piaget (1997), o egocentrismo não desaparece, mas ele é sempre um elemento presente em cada tipo de estrutura mental, tomando a cada novo nível de pensamento uma forma um tanto diferente. A criança de dois a quatro anos é habitualmente mais egocêntrica,

no sentido pré-operacional do termo, do que a de seis a sete anos. À medida que o desenvolvimento prossegue, o egocentrismo vai declinando vagarosamente e passa a ser revivido em uma forma diferente cada vez que ao alcançar novas estruturas cognitivas. Por isso, o egocentrismo é uma característica que, de alguma maneira, permeia o pensamento ao longo de todo o processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento intelectual aqui é limitado, uma vez que a criança nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou a validar seus conceitos. Ele pode ser concebido como a forma de inibir o desequilíbrio, pois age no sentido de manter o *status quo* da estrutura cognitiva. Como a criança não questiona seus próprios pensamentos, os esquemas têm menos possibilidade de mudanças, por meio da acomodação. Embora, o egocentrismo limite o desenvolvimento cognitivo durante o nível pré-operacional, ele é uma parte natural e essencial deste nível, bem como fase inicial de qualquer característica cognitiva recém-adquirida. É preciso ser egocêntrico no pensamento antes de poder superá-lo (Piaget, 1997, p. 42).

Dito de outra forma, na perspectiva genética em que Piaget se coloca, observa-se, a partir dos três ou quatro anos, o surgimento de uma certa forma de pensamento, diferente daquele do adulto, o pensamento simbólico, cujo egocentrismo intelectual é uma das principais características. O que lhe falta, do ponto de vista lógico, é a reversibilidade. Quando, após aos sete anos, a reversibilidade lógica for adquirida, assistir-se-á a modificações radicais das condutas intelectuais e sociais, no sentido da reciprocidade e da cooperação e a uma diminuição progressiva e relativamente rápida, do simbólico (Piaget, 1997, p. 54).

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Wadsworth (1997, p. 36), afirma que “as relações entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo são complexas e importantes”.

Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo que inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget o afeto se desenvolve culturalmente. No que se refere ao desenvolvimento intelectual, interessam dois aspectos do afeto. Um deles tem a ver com a motivação ou energização da atividade intelectual. “Para uma estrutura de conhecimento funcionar, algo deve acioná-la, originar o esforço a ser desenvolvido a cada momento e desligá-la” (Brown; Weiss, 1987, p. 63). O segundo aspecto refere-se à seleção. É bom lembrar que, a atividade intelectual é sempre dirigida para objetos ou eventos particulares. Isto se deu porque o interesse, associado ao “gostar” e ao “não gostar” é um exemplo poderoso e comum da afetividade no trabalho, afetando a seleção das atividades intelectuais. Segundo Piaget (1998), quando se opta por estudar determinado assunto, esta escolha está vinculada ao interesse. Todo comportamento tem ambos os elementos: o afetivo e o cognitivo. Piaget (1981), escreve:

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos (...) embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza. (...) É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir um teorema, deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamentos, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. Ao finalizar o trabalho, sentimentos de sucesso ou fracasso podem ocorrer; e, finalmente, o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução (Piaget, 1981, p. 2-3).

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, pois pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele determina sobre que conteúdo a atividade intelectual se concentrará. O sistema afetivo é, assim dizendo, o guarda-portão. De acordo com Piaget (1981), o aspecto afetivo, em si, não pode modificar as estruturas cognitivas esquemas, embora, ele possa influenciar quais estruturas modificar. O autor diz: “(...) embora a questão afetiva

cause o comportamento, embora ela acompanhe constantemente o funcionamento da inteligência e embora ela acelere ou freie o ritmo de desenvolvimento, ela, em si mesmo, no entanto, não pode gerar estruturas de comportamento e não pode modificar as estruturas em cujo funcionamento ela intervém” (Piaget, 1981, p. 6).

Muitos estudiosos acreditam que os aspectos afetivos da vida humana surgem de alguma fonte interna, de forma mais ou menos predeterminada. Para Piaget, o aspecto afetivo não é mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. Na sua visão, há notável paralelo entre os aspectos afetivos e cognitivos, porque o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência (Piaget, 1997).

Quando o raciocínio das crianças é examinado sobre questões morais, como um aspecto da vida afetiva, percebe-se que os conceitos morais das crianças são construídos do mesmo modo que os conceitos cognitivos. A criança da pré-escola ou de níveis elementares que, acidentalmente, sofre uma batida de uma outra criança, ela, não vê o incidente como um acidente, em grande parte porque ela ainda não construiu o conceito de intencionalidade. À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que simulam as experiências às estruturas cognitivas, sendo o resultado o conhecimento (Piaget, 1993).

Piaget argumentou, portanto, que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo. Para ele não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro, a criança que “gosta” da matéria não tem dificuldade em progredir. Em cada caso, o comportamento é influenciado pela afetividade. “É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto somente de elementos cognitivos” (Piaget, 1981, p. 2).

Na obra de Piaget (1999) há tom insistente sobre a importância dos objetivos à longo prazo. Quando mostra o valor adaptativo da maturidade intelectual,

moral e socioafetiva. Estes valores não são arbitrários ou de gosto pessoal tirados de um “poço de virtudes”, mas são tirados de investigações e de teorias acerca do desenvolvimento das espécies e do indivíduo. Assim, é preciso conceber os objetivos da educação das crianças no contexto de objetivos à longo prazo, pois, visam o desenvolvimento de toda a personalidade, com uma tônica particular sobre a autonomia intelectual e moral. No domínio intelectual, pode-se observar as concepções de Piaget nas palavras que seguem:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram - homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe. Os slogans, as opiniões coletivas, as modas do pensamento, são os grandes perigos de hoje. Devemos poder resistir individualmente, criticar, distinguir entre o que está provado e o que não está. Também temos necessidade de alunos ativos, aprendendo a descobrir por eles próprios, em parte pela sua própria atividade espontânea e em parte através do material que nós colocamos à sua disposição, aprendendo cedo a dizer o que é verificável e o que é simplesmente a primeira idéia que lhes aparece” (Piaget, J. *Development and Learning*, 1964, p. 5).

Estes objetivos são muito mais amplos que as operações formais no sentido da capacidade de resolver provas piagetianas de nível formal. Os adultos têm necessidade de operações formais para serem críticos e inventivos na vida quotidiana, e para poderem distinguir entre o que está provado e o que não está. Para criticar e resistir individualmente é preciso também muitos conhecimentos específicos e coragem moral. Portanto, uma educação conformista, ou a escola tradicional, segundo Piaget, não encoraja o pensamento crítico independente. Sendo assim, as escolas devem encorajar a autonomia desde o princípio, se querem conseguir ajudar os indivíduos a chegar a níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo e cognitivo. Não é possível esperar que crianças que se submetem a pais coercivos e a pressões escolares durante os dez primeiros anos (ou mais), mais tarde comecem de súbito a provas de iniciativa e de autonomia (Piaget, 1968).

A idéia de pontuar primeiramente o desenvolvimento socioafetivo, esta elencada por três motivos básicos (Piaget, 1968).

Primeiro, porque para o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual como socioafetivo, é necessário ter um contexto de relação adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, o afeto e a confiança. Por consequência, o primeiro objetivo do educador deve ser desenvolver uma relação afetiva com a criança e favorecer o desenvolvimento da sua autonomia deixando-a exercer a sua vontade tanto quanto possível.

A segunda razão para colocar primeiro os objetivos socioafetivos é que um certo equilíbrio é necessário ao desenvolvimento. Assim, se a criança está ansiosa e desencorajada, ou afetivamente perturbada por qualquer razão, o seu desenvolvimento geral em todos os domínios será entravado na medida em que as suas preocupações infelizes canalizam as suas energias.

Uma terceira razão, para pôr a tônica nos objetivos socioafetivos, é que a aprendizagem depende em grande parte da motivação. Se a motivação é forte, as crianças como os adultos fazem de boa vontade enormes esforços para dominar coisas difíceis. Por esta razão, as necessidades e os interesses intrínsecos da criança tem mais importância do que outra qualquer razão. Para que a criança se ligue a uma atividade é necessário que ela esteja em segurança nas relações com o adulto e que se torne cada vez mais autônoma. Também é necessário que respeite os sentimentos e os direitos dos outros e que comece a coordenar diferentes pontos de vista com descentração e cooperação e finalmente que seja independente, esperta e curiosa, que faça a prova de iniciativa perseguindo as suas curiosidades, que tenha confiança na sua capacidade de construir a sua própria idéia das coisas e que exprima o seu pensamento com convicção.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999, p. 184),

as emoções não são apenas experiências sentidas, mas também objetos do pensamento das pessoas. É difícil imaginar um ser humano socialmente competente que não possua um entendimento das emoções e de sua relação com a cognição e o comportamento. As crianças devem adquirir este conhecimento para fazer um "trabalho social" efetivo, tal como identificar os sentimentos das outras pessoas em relação a elas, antecipar se seus pais vão ficar brabos ou felizes com seu comportamento e esconder seus sentimentos socialmente inapropriados.

Este conhecimento certamente promove relações positivas com outros, uma auto-representação afetiva e a obtenção de recompensas ou vantagens interpessoais.

Um desenvolvimento semelhante das emoções simples para as complexas e sutis nos anos da pré-escola, emergem na capacidade das crianças de apontarem para a expressão facial apropriada para um termo de emoções ou para um personagem de uma história. Em um grau elevado, essas primeiras inferências de emoções podem se basear na visão de rostos felizes, tristes ou brabos. Contudo, a vida apresenta muitas situações nas quais as expressões faciais não podem ser usadas como pistas - o rosto não é visível, a emoção em questão é sutil e não facilmente ligada a uma expressão facial, ou a verdadeira emoção é mascarada por uma demonstração facial diferente. Nestes casos, lançamos mão de recursos extraídos de sua vivência social. De modo mais geral, quais habilidades cognitivas as crianças poderiam ter que as ajudassem a organizar certos eventos como produtores de tristeza e outros como produtores de felicidade? Nestes casos no entendimento de (Harris, 1989) “as crianças se valem de suas próprias experiências sociais para identificar aspectos críticos da situação”. Pode haver uma espécie de estimulação cognitiva quando as crianças imaginam, a partir de suas próprias experiências, o estado mental que alguém teria naquela situação. Para (Stein; Levine, 1989) “é de que as crianças definem uma emoção em termos de se um objetivo é atingido ou não, ou invés apenas da situação explícita como uma festa de aniversário ou um sorriso”.

A partir da década de 40 os estudos piagetianos voltaram-se, prioritariamente, para a análise do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para Piaget há uma relação muito estreita entre o desenvolvimento afetivo e a elaboração do julgamento moral. É o próprio Piaget (1968) que ressalta a importância deste aspecto do desenvolvimento: “O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética. Esses dois aspectos são, ao

Goulart (2000), entende que a descentração afetiva é, pois, correlativa da descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem em função do mesmo processo. Ao mesmo tempo em que a criança apresenta condições intelectuais de centrar a atenção em um objeto fora dela mesma, distinguindo o eu-mundo, ela adquire condições afetivas de amar este objeto exterior. Ocorre uma correlação entre a constituição das relações objetais e o esquema do objeto permanente. Gradativamente, a criança passa a deixar de relacionar tudo aos seus estados e à sua ação e substitui um mundo de quadros flutuantes, sem consistência espaço-temporal nem causalidade exterior, por um universo estruturado de objetos permanentes. Sendo assim, sua afetividade se ligará aos seus objetos permanentes localizáveis e fontes de causalidade exterior em que se transformam as pessoas.

O objeto afetivo, sensório-motor, não passa de um objeto de contato direto, que não se pode evocar durante as separações. Com o advento da linguagem, da imagem mental, do jogo simbólico, segundo Piaget (1968), o objeto afetivo está sempre presente atuante, até em sua ausência física. Assim é que surgem simpatias e antipatias duradouras e ainda valorização ou consciência duradoura.

Segundo este entendimento, é a partir dessa valorização de si, que a criança começa a opor-se à pessoa alheia, e surge o que Bühler (1998) chamou crise de oposição.

Hoje é plenamente aceito o caráter indissociável e paralelo dos desenvolvimentos cognitivos e afetivos ou sociais. Neste sentido, é provável que as trocas sociais peculiares ao nível pré-operatório possam caracterizar-se como pré-cooperativas, isto é, ao mesmo tempo sociais, do ponto de vista do sujeito e centradas na própria criança e em sua atividade própria, do ponto de vista do observador. A isto se chama “egocentrismo infantil”. Já no nível das operações concretas se constituem novas relações interindividuais, de natureza cooperativa e as trocas não se limitam ao cognitivo, mas também, ao afetivo.

mesmo tempo, irredutíveis, indissociáveis e complementares; não é, portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre as suas respectivas evoluções” (Piaget, 1968).

O esquecimento cognitivo evolui de um estado inicial centrado na própria ação para a construção de um universo objetivo e descentrado; a afetividade, por sua vez, evolui de um estado de não-diferenciação entre o eu e o mundo para um processo diferenciado, no qual são comuns as trocas entre o eu e as pessoas que são sentimentos interindividuais e o eu e as coisas interesses variados.

Nos subestádios I e II do nível sensório motor, a criança apresenta os afetos que Baldwin (1999) denominou dualismo inicial. Não, existindo, então, nenhuma consciência do eu, nenhuma fronteira entre o mundo inteiro ou vivido e o conjunto das realidades exteriores. Segundo Goulart (2000) trata-se, para Piaget, não de uma centração consciente num eu, mas de uma centração inconsciente por não diferenciação. Para Piaget, então o sorriso infantil, reforçado pelo sorriso do parceiro, torna-se instrumento de troca ou contágio e, logo, de diferenciação das pessoas e coisas.

Nos subestádios III e IV do estágio sensório-motor apresentam-se as reações intermediárias. Nesta oportunidade há, segundo Escalona (1943), uma passagem do contágio à comunicação. A criança passa a reagir às pessoas de modo cada vez mais específico, porque elas agem segundo esquemas que podem ser relacionados com os da sua própria ação. Chega a estabelecer-se uma causalidade relativa com as pessoas, na medida em que proporciona prazer, conforto, sossego, segurança. Surgem aqui então, sentimentos de inquietude presença de estranhos, predileções por certas pessoas, reações de estranheza às situações.

Os subestádios V e VI são marcados pelas chamadas relações objetais; ocorre, então, o que Freud chamou de escolha do objeto "afetivo", o que ele considerava ser transferência de libido do eu narcísico para a pessoa dos pais. Este período é marcado pela constituição de um eu diferenciado do alheio e de um alheio que se torna objeto de afetividade.

Bovet (1998), ao analisar a gênese do dever, considerou que o sentimento de obrigação está subordinado a duas condições: sendo a primeira a intervenção de instruções dadas ao exterior não mentir, não ferir o colega, por exemplo, e a segunda conforme ele, é a aceitação dessas instruções, o que supõe a existência de um sentimento *sui generis* da parte de quem recebe as instruções para a pessoa que as dá. Ele define este sentimento como respeito, composto de afeição e temor. No tocante a afeição, Bovet (1998), fala que estar sozinha, não bastaria para impor a obrigação e o temor, sozinho, pois provocaria uma submissão material ou interessada. O respeito, que gera o sentimento de obrigação é, nesta perspectiva, unilateral, porque liga um inferior a criança a um superior o pai e por isto é distinto do “respeito mútuo”, fundado na reciprocidade da estima.

Freire (2001, p. 78) esclarece que quando se trabalha com crianças deve-se estar atento a difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, sempre dispensando uma atitude muito presente e responsável, reconhecendo que se pode agir favoravelmente ou desfavoravelmente à inquietante busca dos educandos.

As reações afetivas próprias do julgamento moral, antes de 7-8 anos são caracterizadas pela heteronomia hétero = de fora do sujeito e nomia = regra. Inicialmente, o poder das instruções está ligado à presença material de quem as deu; em sua ausência, a lei perde a ação e sua violação provoca apenas um mal-estar momentâneo, entende Goulart (2000).

Um produto essencial do respeito mútuo e da reciprocidade é então, o sentimento de justiça que, segundo Piaget (1997), por volta de sete ou oito anos, sobreleva-se à própria obediência e torna-se norma central equivalente, no terreno afetivo; às normas de coerência no terreno das operações cognitivas, a ponto de, no nível da cooperação e do respeito mutuo, haver um paralelismo entre as operações e a estruturação dos valores morais.

Nesta linha de pensamento, Barbosa (2000, p. 26), entende que a afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala na

medida em que se multiplicam as relações sociais. E os sentimentos morais, ligados, no início, a uma autoridade sagrada, evoluem no sentido de um respeito mútuo e de uma reciprocidade. As trocas sociais que englobam as reações precedentes porque são todas ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a uma estruturação gradual ou socialização, que passa de um estado de não coordenação ou de indiferenciação relativa entre o ponto de vista próprio e o dos outros, a um estado de coordenação nas ações e informações.

Nestes últimos tempos, voltou a discussão, de desenvolver autonomia nas pessoas que educamos, em respeitar a liberdade do outro, deixar-lhes a chance de escolher, bem como as atuais exigências do mercado de trabalho. Isto não ocorre casualmente; sendo fruto de um processo sócio-político, no qual o papel da educação tem de ser revisto e alterado. Nota-se, e não é sem razão, também, que o modelo comportamentalista de ensino está sendo posto de lado, abandonando uma disciplina centrada no controle exercido pelo professor e retomando os estudos piagetianos. No tocante ao plano intelectual é fácil justificar a opção por Piaget. Acredita, Goulart (2000), que se esta dando crédito na construção pelo sujeito, de sua própria aprendizagem; dando-se mais ênfase a respostas elaboradas pelo aluno se possível, uma resposta criativa e tentando abandonar os modelos preestabelecidos de respostas definidas na formulação operacional de objetivos.

No tocante ao plano social, contudo, a opção não se apresenta de forma tão evidente. Inicialmente, convém lembrar que, ao propor seu método de trabalho, Piaget fixou-se nos “erro” cometidos pelos sujeitos e não em seus “acertos”. Isto significa centrar a atenção no aluno, na gama de seus interesses, na estrutura mental que ele apresenta em dado momento e não mais no professor, antes considerado o único capaz de definir o que devia ser feito. Esta nova forma de encarar a relação observador-observado, que nos remete a uma outra visão pedagógica, é altamente inovadora, pois elimina a verticalidade de uma relação, substituindo-a por uma igualdade, quando quem observa ou quem ensina acima não se posiciona acima de quem é observado ou de quem aprende.

Durante muitos anos, o enfoque intelectual da teoria piagetiana supervalorizou a “operação” como produto de uma etapa do desenvolvimento humano. Sem pretender negar a importância da maturação como determinante do processo, deve-se levar em conta o papel da co-operação. A teoria piagetiana não afirmou que o indivíduo isolado chega, em dado momento, a operar, construindo seu próprio conhecimento; Piaget realçou, isto sim, a interação com o ambiente e, quanto mais rica ela for do ponto de vista das trocas verbais e outras formas de comunicação, mais possibilidades tem o indivíduo de desenvolver o raciocínio lógico.

O autor coloca que nem a afeição sozinha, nem o temor sozinho se prestam para impor o sentimento de obrigação. Esta referência de Piaget, nos alerta em relação ao comportamento de adultos que, em nome de uma pseudoliberalidade, deixa de colocar limites à ação da criança, afirmando que, por isto, ela descobrirá o que é certo e desenvolverá senso de moral (Piaget, 1999).

Piaget identifica duas morais, ou seja, a primeira que identifica afetos básicos como medo e amor e a segunda, na qual desaparecem referências a afetos, permanecendo apenas a noção de necessidade que é um produto da Razão. Compreende-se, portanto, que no campo moral, o afeto dobra-se aos ditames da razão, em outras palavras o afeto evolui de certa forma dirigido pela Razão, pois Piaget nos mostra um ser autônomo e feliz, e não um indivíduo reprimido. Evidencia-se que a evolução da inteligência permite organizar, sempre na área moral, o mundo afetivo, porém falta a recíproca de como a afetividade pode fazer com que o respeito mútuo possível seja seguido na prática (La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 72-73).

Entende-se então, que dentro deste ponto de vista, é necessário que pais e professores compreendam que colocar certas restrições à ação não faz com que a criança deixe de amá-los, pelo contrário, visto que a criança necessita do estabelecimento dos limites, até mesmo pelo caráter de sua imaturidade, muitas vezes de perceber os “perigos”. E o não estabelecimento de limites, psiquicamente, poderá chegar na criança com uma mensagem de desinteresse por ela e quem sabe

até mesmo em última instância, como abandono. Fica clara a necessidade de uma relação afetiva segura e madura entre os envolvidos.

Neste sentido, afirma Piaget (1999), é nas trocas com seus iguais que as crianças desenvolvem a autonomia. Por meio da linguagem no brinquedo e outras atividades, desde a fase pré-escolar elas, exercitam a defesa dos seus direitos e vão, aos poucos aprendendo a argumentar para defender seus pontos de vista. O trabalho em comum constitui, então, excelente oportunidade para estas trocas interindividuais e o jogo com regras, à medida que a criança vai sendo capaz de fazê-lo, presta à percepção do eu e do outro, processo fundamental segundo Piaget, para o desenvolvimento da autonomia.

Quando o processo cognitivo da criança já lhe permite avaliar a relação entre a falta cometida e a sanção que ela deve merecer, tem-se, uma nova oportunidade para desenvolver a autonomia.

Segundo Kessekrung (1993), Piaget designou de forma talvez um tanto quanto equivocada - como "construtivismo" a sua concepção da gênese do conhecimento. Todavia, afirma o autor, se a aquisição do saber se explicasse exclusivamente como construção, assemelhar-se-ia a uma invenção; se, ao contrário, se explicasse como simples cópia ou imagem refletida do mundo real, teria algo de descoberta, uma vez que o original a realidade só ficaria conhecida pela cópia. De acordo com Piaget, os conhecimentos lógico-matemáticos, não se fundam em invenções nem em descobertas. Porque invenção pressupõe livre escolha, podendo conduzir também a outros resultados.

Ao invés de falar em construção, Piaget também se referia, freqüentemente, ao conceito de "reconstrução", apontando, com isso, para um novo processo cognitivo cuja base é, o resultado de combinações e reconstruções mais remotas. E, partindo da idéia de que tal reconstrução não ocorre "cegamente", mas mediante recurso decisivo a elementos disponíveis, deve haver uma espécie de sentido interior, servindo de guia a tal reconstrução, à guisa da sensação e percepção, que ajuda a regular o movimento corporal.

Ele trabalhou com o conceito de cooperação. Que procura analisar as relações do social e do individual no desenvolvimento cognitivo da criança. A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Porque ele implica no respeito mútuo, no princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação. Piaget valoriza a cooperação porque se trata de uma forma superior de equilíbrio onde o todo e as partes conservam-se mutuamente, sem que um domine o outro.

Na ótica de Piaget (1999) considera-se então, a cooperação como um processo, suscetível de degraus, muito mais do que um estado. É provavelmente o que faz Piaget dizer que a cooperação é um método: é uma prática que vai na direção de relações iguais, um conjunto de meios, tendo importantes efeitos sobre os planos interindividuais e individuais.

A noção de cooperação, segundo afirmam Montangero e Maurice-Naville (1998), está ligada à perspectiva psicossocial pela qual Piaget dos anos jovens procurava explicar o desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista da atitude intelectual, essa forma de interação opõe-se ao egocentrismo dos estados iniciais que limita o indivíduo a seu próprio ponto de vista. No plano das relações sociais, o conceito de cooperação opõe-se ao de coação e ao de unidirecionalidade. Em sua obra, Piaget, exprime a fé nos valores democráticos e no antiautoritarismo educativo. Para Piaget (1999), a cooperação também dá conta do ideal científico: uma verdade científica se demonstra entre pessoas que se respeitam, no quadro de livres discussões e críticas. A verdade científica não se impõe. Os erros do pensamento entregues a si mesmo corrigem-se graças às trocas entre os membros da comunidade científica. Em sua obra, como de costume, Piaget sublinha na criança o que prefigura o caminho próprio da ciência.

Segundo afirmam Flavell, Miller e Miller (1999), a cognição social é a cognição a respeito das pessoas e do que elas fazem e devem fazer. Ela inclui o pensamento e o conhecimento sobre o *self* e os outros como indivíduos, sobre as relações sociais entre as pessoas e sobre os costumes, grupos e instituições sociais.

Sendo assim, a cognição social ajuda a diferenciar, e com isso separar os indivíduos entre si, mas também a entender e desenvolver conexões emocionais.

Hines (1995) acredita que para as pessoas o “seu ciclo de vida constitui virtualmente uma série de crises (...). Dessa forma, o empobrecimento emocional também se torna parte do seu perfil”. Freire (2001) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* apresenta um elenco de exigências necessárias para o âmbito do ensino e da aprendizagem. De acordo com o enfoque deste trabalho citam-se especialmente as seguintes exigências do ato de ensinar:

- a) respeito aos saberes dos educandos;
- b) reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
- c) consciência do inacabamento;
- d) respeito à autonomia do educando;
- e) bom senso;
- f) humildade e tolerância;
- g) apreensão da realidade;
- h) alegria e esperança;
- i) convicção de que a mudança é possível;
- j) curiosidade;
- l) segurança, competência profissional e generosidade;
- m) comprometimento;
- n) compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- o) liberdade e autoridade;
- p) tomada consciente de decisões;
- q) saber escutar;
- r) disponibilidade para o diálogo;
- s) querer bem os educandos.

E é Freire (2001, p. 159-165) quem afirma que na verdade, precisa ser descartada como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. A abertura do querer bem significa a disponibilidade à alegria de viver. Porém, a

prática educativa vivenciada na alegria não prescinde da formação científica e da clareza política dos educadores. Enfim, a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico. A prática pedagógica estritamente humana não pode ser fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos devam ser reprimidos, nem tampouco pode ser destituída do caráter intelectual.

3.2.2 Concepções de Vygotsky

A concepção vygotskiana de desenvolvimento humano fornece subsídios para uma postura pedagógica que, postulando que a essência do homem, é social. Neste sentido, o papel fundamental da aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano, é enfatizado por Vygotsky (apud Abramowicz; Moll, 1997, p.133-134).

Vygotsky (apud Souza, 2001, p. 47) “considera que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do ser humano, e conseqüentemente o aprender se inicia antes da fase escolar. Portanto, as situações de aprendizado vivenciadas pela criança têm sempre uma história prévia. Desde o momento em que a criança começa a assimilar os nomes de objetos de seu ambiente ela já está aprendendo”.

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Vygotsky (1925), trabalhou na área chamada Pedologia, e esta tinha como base o estudo da criança. Esta ciência tinha a preocupação de integrar os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Ele considerava esta disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança.

Vygotsky, definiu os processos psicológicos superiores ou processos mentais superiores, como sendo aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. Isto é, interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos sofisticados, mais complexos que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Ele diferenciou os processos psicológicos superiores de mecanismos mais elementares onde, entendeu que os mecanismos mais elementares são reflexos, reações automáticas, associações simples.

Oliveira (1997, p. 26), ilustra o que Vygotsky entendeu por processos elementares e processos superiores, dizendo: "é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Este comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano". O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, ou intencional. Torna-se importante entender um dos conceitos centrais para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico que é o conceito de mediação.

Em *A Formação Social da Mente* de Vygotsky (apud La Taille, Oliveira e Dantas, 19992, p. 77) coloca que: "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)".

O processo de desenvolvimento de ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora pra dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

“O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas: ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores” (Vygotsky, 1989, p. 66). A outra raiz realiza o processo de análise, de abstração:

Mas o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações. A sua essência mesma é o excesso, a superprodução de conexões e a debilidade da abstração. A função do processo que só amadurece durante a terceira fase do desenvolvimento da formação de conceitos é a que preenche o segundo requisito, embora sua fase inicial remonte a períodos bem anteriores (Vygotsky, 1989, p. 66).

Os conceitos científicos, embora transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem, também passam por um processo de desenvolvimento, isto é, não são aprendidos em sua forma final, definitivas. Mas “... os conceitos científicos e espontâneos da criança - por exemplo, os conceitos de “exploração” e de “irmão” se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar (Montagero, 1998).

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela

possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição em operações não-espontâneas - ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos (Vygotsky, 1989).

Do mesmo modo que as postulações de Vygotsky (1989) sobre a formação dos conceitos cotidianos, concretizam suas concepções sobre o processo de formação de conceitos científicos remetem a idéias mais gerais acerca do desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, a particular importância da instituição escolar nas sociedades letradas: os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (e aqui se destaca a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky (1987): a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e aos procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.

As dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da Psicologia como ciência, de forma separada, nas diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo.

No caso de Vygotsky (1998), os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. Em termos contemporâneos, Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista na medida em que se preocupa com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica.

No entanto, é interessante notar, “que ‘Vygotsky’ nunca usou o termo ‘cognição’. Na verdade, apenas recentemente é que um equivalente mais preciso de ‘cognitivo’ entrou no léxico da psicologia soviética, com o termos *kognitivnii*. Isto não significa, de forma alguma, que os psicólogos soviéticos não tenham estudado processos como pensamento, percepção e memória” (Wertsch apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 76). Os termos utilizados por Vygotsky para designar processos que denominamos cognitivos são “funções mentais” e “consciência”. “Vygotsky usou o termo “função mental” para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. Ele fez uma distinção básica entre “funções mentais elementares”, como atenção involuntária, e “funções mentais superiores”, como atenção voluntária e memória lógica. (...) Central para a concepção de Vygotsky sobre as funções mentais , e especialmente as funções mentais superiores, é o fato de que não há maneira simples de compreender nenhuma delas isoladamente. Sua verdadeira essência é serem inter-relacionadas com outras funções. Essa ênfase na interfuncionalidade reflete-se especialmente na sua compreensão do termo “consciência” (Wertsch apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 76). A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao

intelecto ... “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter- relações e influências mútuas” (Wertsch apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 76).

Vygotsky (apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 76) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem nas esferas da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky (apud La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 76):

Enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeira a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal.

Justamente por isso, entende que a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afeto e o intelecto se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (Vygotsky, 1989, p. 6-7).

Vale destacar, o fato da exploração do afeto na obra de Vygotsky o qual torna-se particularmente interessante, uma vez que, esse autor, produziu sua obra nos anos 20 e 30 do século passado poderia ser atualmente considerado um cognitivista, propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas. Algumas de suas palavras explicitam, mais uma vez, essa abordagem:

Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio. Considere-se, por exemplo, o pensamento realista do revolucionário ao contemplar ou estudar uma situação política complexa. Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são freqüentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas do que as conexões entre as emoções e o devaneio (Vygotsky, 1987, p. 348).

4 METODOLOGIA

“A ciência nada mais é que o senso comum refinado e disciplinado.”
G. Myrdal

Esta pesquisa teve inicialmente caráter exploratório. Combinando os enfoques quantitativo e qualitativo. A trajetória metodológica permitiu, numa segunda fase, a reflexão sobre os dados, adquirindo caráter descritivo.

Os métodos qualitativos e quantitativos, embora associados a diferentes visões da realidade, não se opõem ou se excluem mutuamente como instrumentos de análise. Combinar métodos distintos pode contribuir para o enriquecimento de uma pesquisa.

Foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram consultados os profissionais da área de Educação, especificamente oito professores de uma escola particular e oito professores de uma escola pública, representando a totalidade de dezesseis professores do ensino fundamental de primeira e segunda série, que puderam contribuir com o resgate de episódios significativos para a compreensão dos fatos relacionados ao trabalho.

Segundo Bastos e Keller (1992, p. 55) a pesquisa de campo visa suprimir dúvidas, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura resposta ou a busca de confirmação para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas explicações.

Portanto, foram utilizados os procedimentos metodológicos que são descritos a seguir.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PÚBLICO ALVO

O presente estudo entrevistou nos meses de julho e agosto de 2001, dezesseis professores representando a totalidade dos professores do ensino fundamental de primeira e segunda série de duas escolas, sendo oito de uma escola particular, especificamente do Colégio Marista Paranaense e oito de uma escola

pública, o Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal - Ensino de 1º Grau, ambas na cidade de Curitiba, Paraná. Buscou-se desta forma, uma comparação entre as duas escolas em termos da problemática das dificuldades de aprendizagem *versus* rendimento escolar, em cada um dos contextos sócio culturais, compreendendo que é na escola elementar que surge a luta contra o fracasso escolar.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utilizou as seguintes técnicas:

- a) pesquisa bibliográfica: na qual foi examinada a literatura pertinente à área de Pedagogia com o intuito de levantar informações sobre o sistema educacional e, à área de Psicologia buscando informações sobre os aspectos psicossociais que envolvem o ensino-aprendizagem;
- b) questionário: aplicado aos professores selecionados para a amostra (apêndice 1);

O conhecimento da realidade para o presente estudo baseou-se na perspectiva das professoras do ensino fundamental de primeira a segunda série, pois são elas que estão em contato direto com os alunos e pais, bem como são elas que recebem dos alunos e pais a resposta afetiva-cognitiva no processo de alfabetização.

O questionário (apêndice 1) continha perguntas fechadas e abertas e pretendia coletar as seguintes informações: dados de identificação (formação, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação com cognição, média de alunos, idade média dos alunos), sobre o tema cognição (dificuldades emocionais percebidas, como lidar com as dificuldades, quais as dificuldades apresentadas pelos pais neste processo de cognição, como a escola lida com estas dificuldades, que experiência profissional foi efetivamente marcante neste sentido para merecer destaque, qual é a relação das dificuldades com os aspectos cognitivos, afetivos, físicos ou sociais, a

quem se recorre quando surgem as dificuldades cognitivas-afetivas e, finalmente, qual a concepção prática da relação afetiva existente entre o professor e o aluno. O propósito foi de conhecer a dinâmica familiar e escolar, à luz dos conceitos acerca de afetividade e cognição.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS À PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Na primeira etapa, foram analisados os dados relativos à pesquisa bibliográfica sobre as questões temáticas, as concepções de Piaget e Vygotsky acerca dos aspectos cognitivos tiveram especial ênfase.

4.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Obtidos os questionários respondidos, passou-se à tarefa de transcrição dos dados coletados, questão por questão e indivíduo por indivíduo, o que se convencionou chamar de mapeamento (apêndice 2) Este procedimento permitiu obter dados/informações, esclarecer dúvidas e identificar casos particulares.

A tabulação dos dados coletados possibilitou a elaboração de gráficos, em gráficos que se tornaram espelho da situação. Os gráficos apresentam dados comparativos entre a escola particular e a escola pública caracterizando uma análise quantitativa e também qualitativa quando foi feita a interpretação do discurso (baseado nas respostas das questões abertas, contidas no questionário).

4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O estudo foi realizado numa escola particular e numa escola pública da esfera municipal, pretendendo com isso traçar panoramas de situações distintas.

A seguir são relatadas algumas características das escolas que foram objetos do estudo.

4.5.1 Colégio Paranaense

O Colégio Paranaense⁸ tem suas raízes no “Liceu de Curitiba” criado pela Lei Provincial de São Paulo, número 3, de 13 de março de 1846. O curso foi efetivamente estabelecido em 1858. No dia primeiro de fevereiro de 1939, a Direção e Administração do Ginásio Paranaense, até então nas mãos dos Padres da Congregação da Missão (Padres Lazaristas) passou para os Irmãos Marista, a pedido de D. Atiço Eusébio da Rocha. Em 2 de abril de 1943, pelo Decreto número 12.135, o Internato do Ginásio Paranaense foi autorizado a funcionar como Colégio, denominando-se então, Colégio Paranaense. No ano letivo de 1975, o Colégio abriu, pela primeira vez, suas portas para as alunas, tornando-se então Colégio misto. Em 1978, foi construído um moderno prédio para o funcionamento do primeiro grau - primeira à quarta série e Pré-Escolar, os referidos cursos começaram a funcionar em 1979.

A Educação Marista é comprometida com a cidadania pela formação de bons cristãos e virtuosos cidadãos, norteados pela pedagogia marista. O Colégio Marista Paranaense que neste ano comemora seu centenário, busca a formação atuante e participativa na sociedade.

Marcelino Champagnat foi o precursor da Congregação dos Irmãos Maristas, fundada nos ensinamentos de Maria. Os ensinamentos de Champagnat caracterizam-se pelo: amor, respeito, compreensão, simplicidade, espírito de família e dedicação ao trabalho e, orientam a Pedagogia marista, voltada à educação ao ser humano na sociedade, corpo e espírito, ajudando o jovem a tomar consciência de sua dimensão pessoal, social e transcendente. O objetivo educacional da pedagogia marista é a formação de bons cristãos e virtuosos cidadãos.

⁸ As informações sobre o Colégio Paranaense, foram compiladas a partir da AGENDA 91 do referido Colégio.

Dentre os serviços oferecidos registram-se:

- a) Serviço de Orientação Disciplinar: preocupa-se com a integração entre os alunos, acompanhando seu desempenho, primando pela segurança, zelando pelo ambiente de estudos, estabelecendo contato com as famílias, estimulando o surgimento de lideranças e zelando pela conservação do patrimônio do colégio;
- b) Serviço de Orientação Educacional: é o setor responsável pela orientação dos educandos, pais e professores quanto ao desenvolvimento integral do educando e a sua relação com a aprendizagem escolar (o Colégio atua de forma educativa, buscando junto às famílias e equipe docente, as possíveis alternativas de solução para os problemas nos diferentes aspectos bio-psico-sócio-culturais, que constituem o processo de aprendizagem do indivíduo);
- c) Serviço de Orientação Pedagógica: focalizado na proposta marista de educação, este setor assessora o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades educacionais;
- d) Serviço de Orientação Religiosa: é o responsável pelas atividades da Pastoral Escolar, a qual orienta os professores para que em suas disciplinas prezem pela formação humana e cristã assessora as aulas de Ensino religioso e os encontros das Oficinas de Valores, sempre cultivando os valores cristãos e promovendo momentos de celebração da vida;
- e) Educação Infantil: os alunos da educação Infantil são educados de modo a descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites. As atividades são desenvolvidas para que cada aluno tenha uma imagem positiva de si, agindo de forma cada vez mais independente.

- f) Ensino Fundamental: os alunos de primeiro a oitava série têm a aprendizagem voltada para a pesquisa como fonte de formação e ampliação do conhecimento, conjuntamente com outras atividades cognitivas para o desenvolvimento do intelecto.

Os alunos de 1^a a 8^a série têm a aprendizagem voltada para a pesquisa como fonte de formação e ampliação do conhecimento, conjuntamente com outras atividades cognitivas para o desenvolvimento do intelecto. A educação aberta à novas experiências, as novas maneiras de ser e novas idéias envolve os alunos com um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação para o conhecimento e a expressão sensorial, intuitiva, afetiva, racional e transcendental.

4.5.2 Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau

O Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal - Ensino de 1º Grau, atende aos alunos que moram perto da escola, bem como alunos que residem em bairros próximos. A escola pertence ao município de Curitiba. Atende alguns alunos em período integral e outros somente em período da manhã ou da tarde.

Foi inaugurado em 19 de dezembro de 1973 com a denominação Escola Fundamental Municipal São Braz, constituía na época o Núcleo Comunitária: escolar, social e sanitário. Em 11 de julho de 1974 passou a chamar-se Unidade Escolar São Braz. Em 1975 e 1976 sofre adaptações ampliando o atendimento. Outras alterações na denominação ocorreram em 1976 e 1979. E, finalmente em 28 de janeiro de 1980 foi encaminhado o Plano Curricular da Escola, aprovado em 22 de julho de 1981 com o Parecer de 02 de agosto de 1981 e homologado pela Resolução 2116/81. Com o Decreto 38/81 a Escola passou a chamar-se Escola Júlio Moreira - Ensino de 1º grau. Com o Decreto 264/83 o nome da Escola é alterado para Escola Municipal Júlio Moreira - Ensino de 1º Grau e, com o Decreto 761/92 o nome da Escola passa a ser Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal - Ensino de 1º Grau.

A escola conta hoje com 752 alunos, com 59 professores, duas orientadoras, duas supervisoras, duas secretárias, uma vice-diretora, uma diretora e uma coordenadora administrativa.

A Escola tem a função precípua de ensinar e fazer com que todos os alunos aprendam. O trabalho pedagógico segue os fundamentos do ensino preconizados pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que aponta novos rumos para Educação Básica e tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau, 2001, p. 13).

Considera, ainda, as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação contemporânea:

- a) aprender a conhecer;
- b) aprender a fazer;
- c) aprender a viver;
- d) aprender a ser.

Dessa forma o Ensino fundamental, com duração mínima de 08 anos é obrigatório e gratuito na escola pública e têm por finalidade, de acordo com o Art. 32 da LDB, a formação do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

E por fim, o Currículo em rede que se forma por incontáveis relações de troca e inúmeras experiências de interação, investigação e busca manter uma unidade de intenção apresentando os seguintes princípios básicos: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e educação da gestão democrática do processo pedagógico.

Existe a preocupação com a educação pela filosofia é justificada, pois “cabe à educação preparar sujeitos que pensem criticamente as problemáticas locais e de mundo e atuem responsabilmente na realidade sócio-ambiental, de forma a transformar os desequilíbrios em processos de criação humana”, sendo que o “ato de filosofar é próprio do ser humano” (Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau, 2001, p. 15).

O desafio colocado é o de “transformar a sala de aula em espaço de diálogo para o desenvolvimento do pensar inteligente, crítico e criativo do aluno sobre as questões desafiadoras do seu tempo” (Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau, 2001, p. 15).

E as possibilidades são (Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau, 2001, p. 15-16):

- a) a construção do saber pelo diálogo investigativo, somando pontos de vista e realizando o seu exame crítico;
- b) o preparo do cidadão para o coexistir e respeitar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, compreender a origem das diferenças sociais e individuais, indignando-se com o tolhimento da liberdade em quaisquer de suas manifestações;
- c) a reflexão crítica sobre valores e atitudes;
- d) o entendimento de que a autonomia do cidadão deve se submeter a critérios éticos de convivência;
- e) o desenvolvimento de habilidades cognitivas de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos, de interpretação, bases para a aprendizagem significativa;
- f) a organização do pensamento para abordar temas com maior segurança;
- g) o tratamento da forma como os conceitos regulam a compreensão das coisas que fazem parte da vida;
- h) o desenvolvimento de estratégias intelectuais e imaginativas de que necessitam as crianças, para transitar de uma área do conhecimento a outra, estabelecendo relações entre o conhecimento;
- i) o trabalho com a consistência do pensar, falar e agir, do raciocínio, da argumentação lógica e da tomada de consciência sobre o próprio pensar e agir;
- j) o incentivo às crianças serem rigorosamente críticas e criativas;
- l) o estabelecimento de diversos significados, pelo levantamento das questões preliminares e das pressuposições fundamentais implícitas nos contextos;
- m) a explicitação dos fundamentos e condições do conhecimento.

A modernidade limitada à posse de bens e serviços tecnologicamente sofisticados não leva em conta a modernidade das relações sociais e da necessidade da humanização do conhecimento (Centro de Educação Integral Júlio Moreira, Escola Municipal de 1º Grau, 2001, p. 5)

Dentre os serviços oferecidos estão:

- a) Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29);
- b) Ensino Fundamental: com a oferta de quatro anos iniciais organizadas em dois ciclos com implantação gradativa, sendo o Ciclo I (de alfabetização), com duração de dois anos; destinado prioritariamente às crianças com sete anos completos ou a completar e, facultativamente, para crianças de seis anos completos; e, o Ciclo II, com duração de dois anos; destinado às crianças que concluíram o Ciclo I ou classificadas ou ainda re-classificadas para o mesmo;
- c) Educação de Jovens e Adultos: programa aprovado para a Rede Municipal de Ensino, pela Deliberação n. 005/91, de 08 de fevereiro de 1991, do Conselho Estadual de Ensino (CEE-PR), equivalente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, em função da demanda existente, destinada a jovens maiores de 14 anos e adultos que não cursaram ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada;
- d) Educação Especial: destinada a crianças e jovens que apresentam necessidades especiais, sendo atendidos preferencialmente em turmas regulares de ensino ou em classes especiais e salas de recursos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Contra o positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: ‘Há apenas fatos’, eu digo: ‘Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações.’
Nietzsche

Com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores, no levantamento da literatura pertinente e na análise dos dados levantados, chegou-se aos resultados que são tratados a seguir.

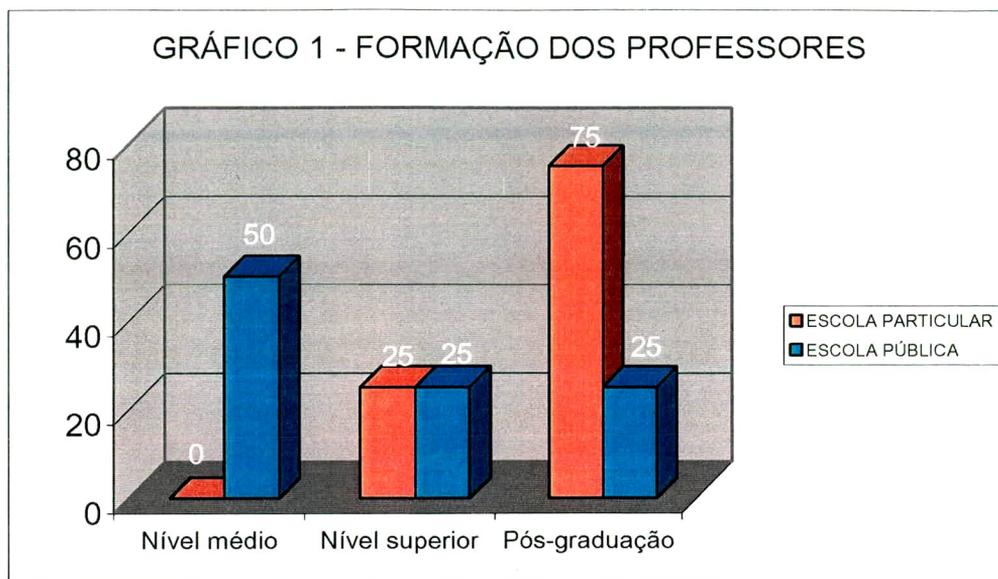
Um resultado significativo de 75% dos professores da escola particular (gráfico 1)⁹ possui algum curso de pós-graduação. Sendo que dos oito professores consultados, um está em fase de conclusão do curso superior em Pedagogia, um já tem o curso superior concluído em Pedagogia e seis possuem pós-graduação. Destes seis, dois (ambos) fizeram pós-graduação em Ensino Religioso Escolar e ainda um em Educação Infantil e Séries Iniciais e o outro em Psicopedagogia. Os outros quatro professores fizeram pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais, Ensino Religioso, Psicopedagogia e Interdisciplinaridade. Esta constatação reflete o interesse pelo processo de formação constante o qual deve ser incentivado pela própria escola, buscando o papel efetivo do professor profissional preconizado pelas novas propostas para a escola. O interesse pela especialização em Psicopedagogia encontra respaldo na literatura, com autoras como Marquezan e Souza (2001) que afirmam que uma das maneiras de se promover o progresso e o sucesso dos alunos é recorrer às contribuições da Psicopedagogia que tem denotado um caráter preventivo no que se refere ao fracasso escolar e na alfabetização. A escola particular esta voltada à formação de competência de seus professores entendendo estas ações como positivas e que vem atender os objetivos e metas pré-estabelecidas pelos professores e pela escola bem como favorecem o rendimento escolar numa perspectiva de um aluno como um ser integral percebido em seus aspectos bio-psico-sociais.

⁹ Ver também Quadro 1 no Apêndice 2.

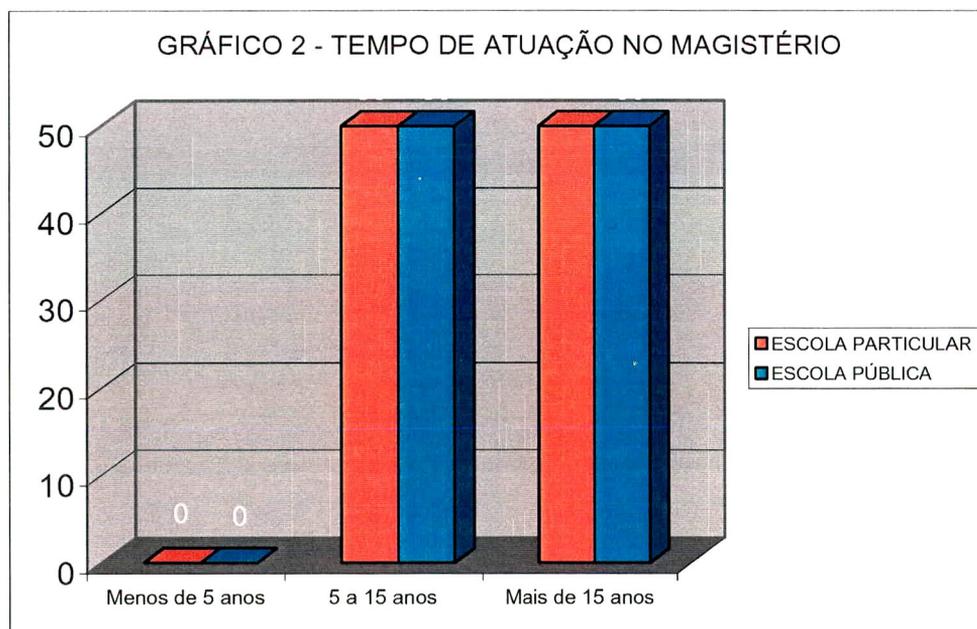
Quanto aos professores da escola pública percebe-se uma diferença no nível de escolaridade predominando a formação de nível médio com 50% (gráfico 1), diferentemente da escola particular que registra 75% com cursos de pós-graduação. Merece atenção este registro uma vez que a literatura preconiza um professor profissional, o qual de acordo com Perrenoud et al. (2001, p. 25) é uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas; com base em conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Em contraposição a formação continuada dos professores da escola particular, que buscam aperfeiçoamento constante para a sua prática pedagógica os professores da escola pública ficam aquém das expectativas da formação de competências como estabelece a própria LDB. Esta reflexão suscita uma preocupação de voltar os olhos para novos estudos no que diz respeito a verificação dos fatores que impedem a formação de competências na escola pública.

Quanto ao tempo de atuação no magistério constata-se que dos oito professores da escola particular, quatro deles (50%) estão atuando no magistério entre cinco a quinze anos e quatro (50%) estão no magistério a mais de quinze anos. Na escola pública o resultado se iguala (Gráfico 2).¹⁰

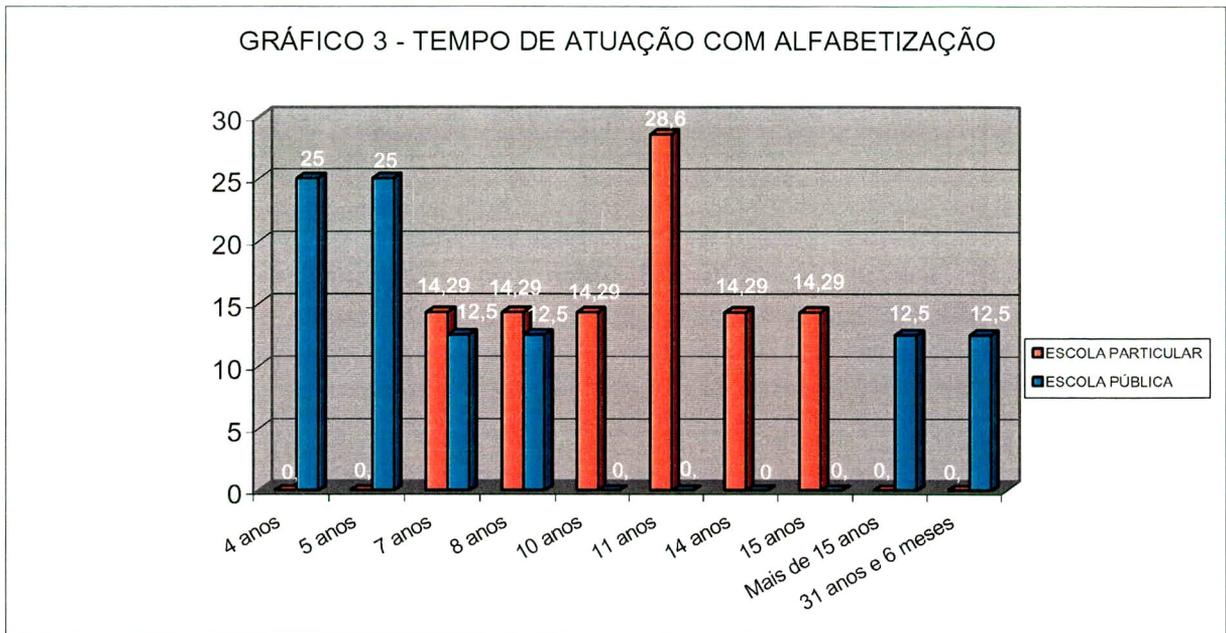
¹⁰ Ver também Quadro 2 no Apêndice 2.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.



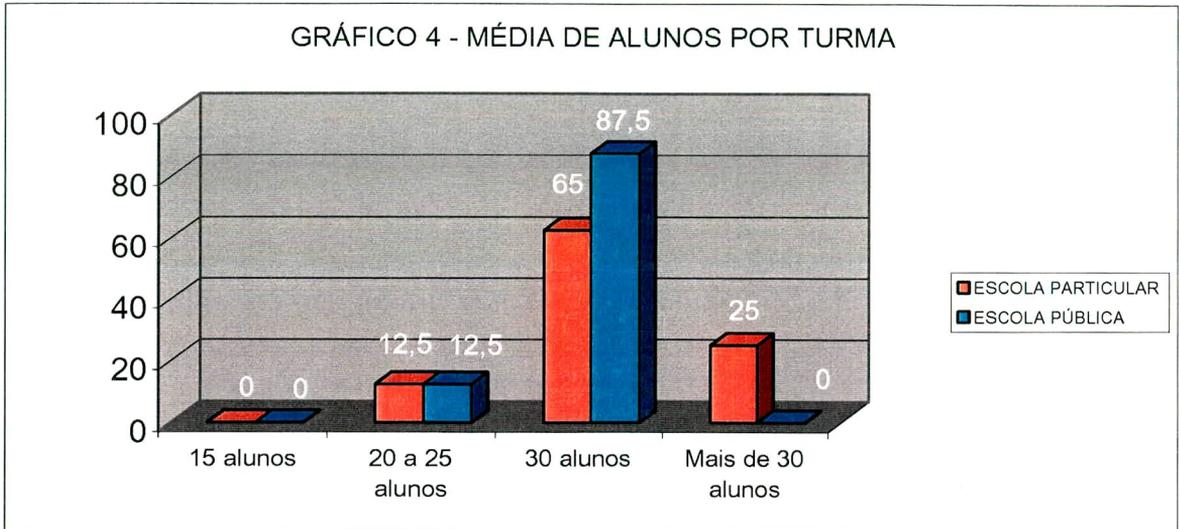
FONTE: Pesquisa da autora, 2001.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

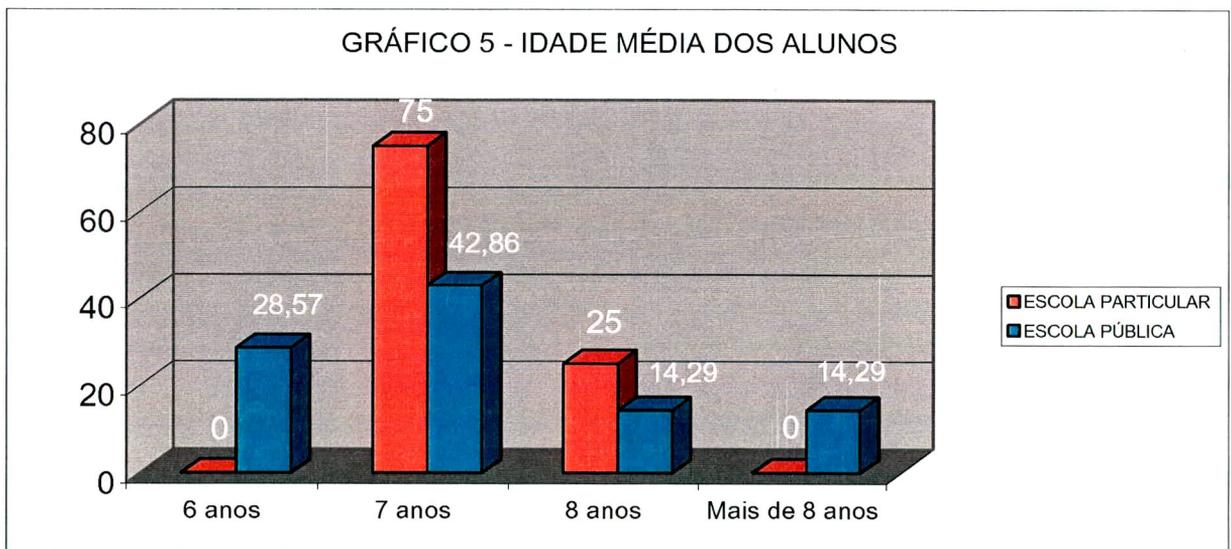
De acordo com o gráfico 4¹², na escola particular 65% dos professores lecionam para turmas com trinta alunos em média. Na escola pública a média de alunos também é de trinta por turma registrando um índice de 87,5%, o que caracteriza a preocupação de manter salas de aula com número adequado de alunos. Este resultado vem confirmar a preocupação de autores como Perrenoud (2001, p. 67) que diz que um professor do ensino fundamental, passa de 20 a 30 horas por semana entre seus 20 a 25 alunos.

¹² Ver também Quadro 4 no Apêndice 2.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Na escola particular, a maioria dos professores entrevistados (75%), trabalha com alunos com idade de sete anos, assim como na escola pública 42,86% dos professores trabalham com alunos de sete anos de idade (gráfico 5)¹³.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

¹³ Ver também Quadro 5 no Apêndice 2.

A análise das respostas seguintes foi baseada na interpretação dos discursos das respostas contidas nas questões abertas.

Quando questionados acerca das dificuldades emocionais que afetam a aquisição da cognição, obteve-se respostas da seguinte ordem (gráfico 6):

“É visível o quanto a desmotivação dos pais com relação à educação interfere, no processo cognitivo. Visto que quando é solicitada uma tarefa que necessita do auxílio de um dos pais esta é feita de forma incompleta. Este fato é percebido não só pelo professor, mas é também percebido pelo aluno. E isso é um fator que o leva também a desmotivação”, disse uma professora da escola particular ao se referir às dificuldades emocionais apresentadas pelos alunos para a aquisição da cognição.”

Esta afirmativa da professora é corroborada por Fonseca (1995, p. 218) que enfatiza que os problemas emocionais podem constituir uma causa da discalculia, na qual a atitude dos pais, o envolvimento familiar e a monotonia dos estímulos assumem algum significado.

Piaget é muito claro quando trata que para o sucesso do processo cognitivo torna-se necessária a observação de algumas ações que colocam em primeiro plano os objetivos socioafetivos, que são: o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual como sócioafetiva, um certo equilíbrio necessário para o desenvolvimento e que a aprendizagem depende em grande parte da motivação. A motivação que para Piaget é uma terceira razão, para pôr a tônica nos objetivos socioafetivos, é que a aprendizagem depende em grande parte da motivação. Se a motivação é forte, as crianças como os adultos fazem de boa vontade enormes esforços para dominar coisas difíceis. Por esta razão, as necessidades e os interesses intrínsecos da criança tem mais importância do que outra qualquer razão. Para que a criança se ligue a uma atividade é necessário que ela esteja em

segurança nas relações com o adulto e que se torne cada vez mais autônoma. Também é necessário que respeite os sentimentos e os direitos dos outros e que comece a coordenar diferentes pontos de vista com descentração e cooperação e finalmente que seja independente, esperta e curiosa, que faça a prova de iniciativa perseguindo as suas curiosidades, que tenha confiança na sua capacidade de construir a sua própria idéia das coisas e que exprima o seu pensamento com convicção.

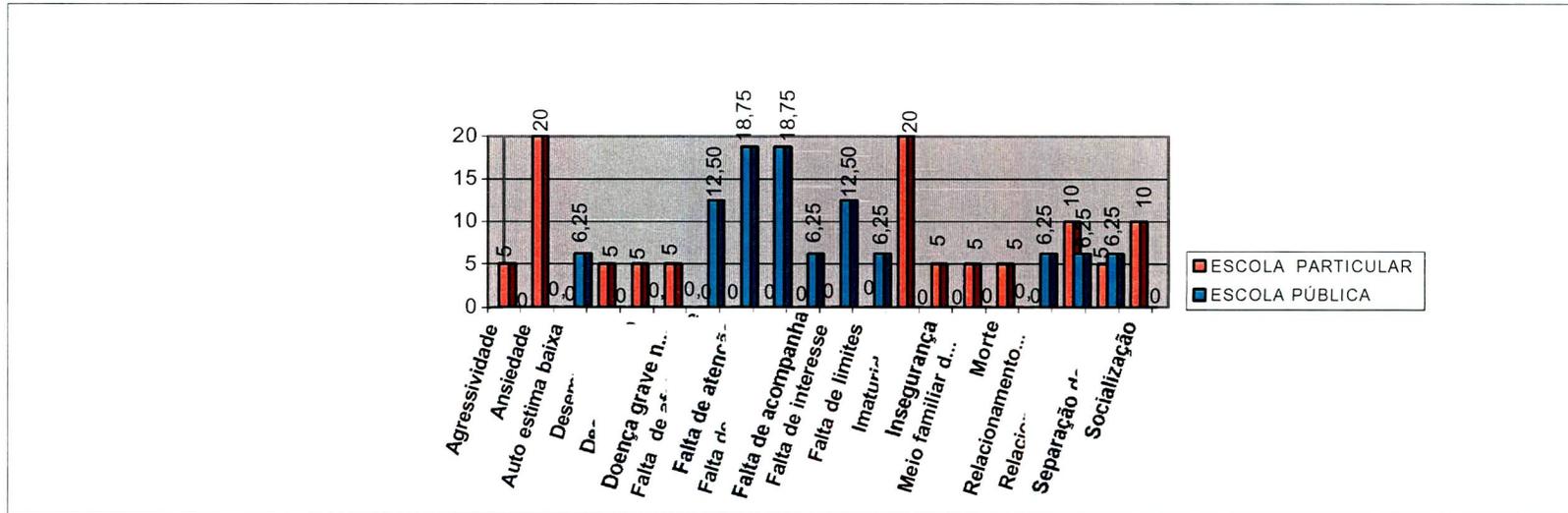
Na escola particular a ansiedade e a imaturidade (20%) caracterizam os principais fatores que dificultam a aquisição da cognição dos alunos (gráfico 6).

A separação dos pais (6,25%), também foi apontada como um dos fatores que interferem no processo cognitivo. Um dos entrevistados assim se posicionou: “quando o casal encontra-se em processo de separação a criança sente-se insegura, e afetivamente mostra-se com sua auto-estima em baixa. Onde esta se reflete na falta de confiança que apresenta em fazer as tarefas”.

O desemprego (5%), também foi um item presente nos relatos dos entrevistados na escola particular, porém as maiores dificuldades emocionais apresentadas foram a ansiedade e a imaturidade, conforme mostra o gráfico 6¹⁴.

Vários são os autores que analisam os aspectos emocionais no processo dos distúrbios da aprendizagem, como Piaget, Vygotsky, Gunspurn e Grünspurn (apud Souza, 2001), Fonseca entre outros.

¹⁴ Ver também Quadro 6 no Apêndice 2.



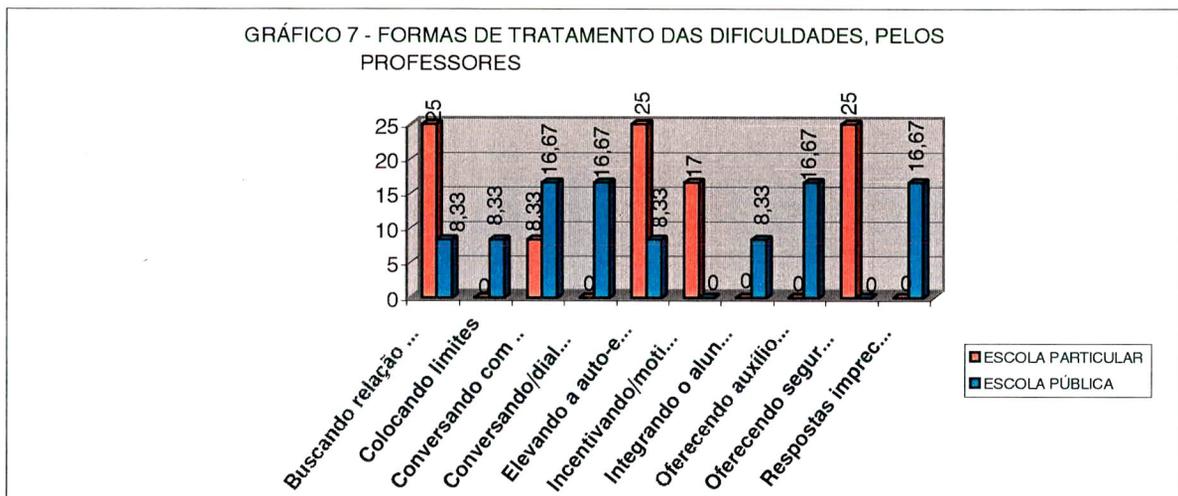
FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Na escola pública destacam-se como dificuldades emocionais dos alunos para a aquisição da cognição a falta de atenção e de concentração, caracterizando uma significativa incidência (18,75%) de alunos distraídos. Em seguida vem a falta de interesse (12,50%) contrariando as respostas das professoras da escola particular. Medeiros (apud Souza, 2001, p. 39) ao analisar os fatores que possam estar relacionados com o sucesso ou o fracasso escolar, enfatiza três variáveis, sendo o contexto ambiental, o contexto psicológico e o contexto metodológico. Para esta questão reforça-se o pensamento de Medeiros quanto ao contexto psicológico, o qual refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, como o nível de expectativa, ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção e não-concentração, isolamento entre outras o que certamente é levado para a sala de aula acarretando os distúrbios de aprendizagem. Em especial, registra-se a falta de atenção e de concentração num paradoxo bastante significativo às exigências colocadas pela família.

No que diz respeito à forma de como são trabalhadas estas dificuldades por parte dos professores, foi possível constatar considerando os índices de 25%, que os professores da escola particular assinalam a importância de promover ações, que levem ao aluno a aumentar a auto-estima, buscando relações afetivas. Estas ações são promovidas por estes profissionais na medida em que procuram incentivar os alunos a valorizarem os acertos em detrimento dos erros. Tendo conforme preconizado por Piaget, nos erros uma forma de aprenderem, e não repetirem mais o mesmo erro, oferecendo segurança e confiança. Por outro lado, apenas um professor (8,33%), aponta o trabalho de conscientização junto à família como forma de sanar estas dificuldades, pois considera que a promoção do encontro com os pais representa uma boa tentativa para que possam ser identificados os problemas. Um dos professores assim se coloca: “é necessário chamar a atenção da família para que esta participe do problema. Por que é notório que muitas famílias, delegam a escola toda responsabilidade do processo”. Já outros dois professores,

colocam que o aluno precisa ser motivado tanto pela professora, como pela família. Segundo um deles: “O aluno precisa da motivação dos pais, pois se estes não se mostrarem motivados, o aluno percebe e acaba sofrendo os danos da desmotivação”.

Para os professores da escola pública o resultado se mostra diluído em várias formas adotadas no trato com as dificuldades. Porém, um pequeno destaque é dado para a conversa e o diálogo e o oferecimento de auxílio e atenção ao aluno representando um percentual de 16,67% (gráfico 7)¹⁵.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Vygotsky menciona que a psicologia tradicional separa de um lado os aspectos intelectuais e de outro os volitivos e afetivos, porém Vygotsky propõe a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem nas esferas da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Portanto, o incentivo e a

¹⁵ Ver também Quadro 7 no Apêndice 2.

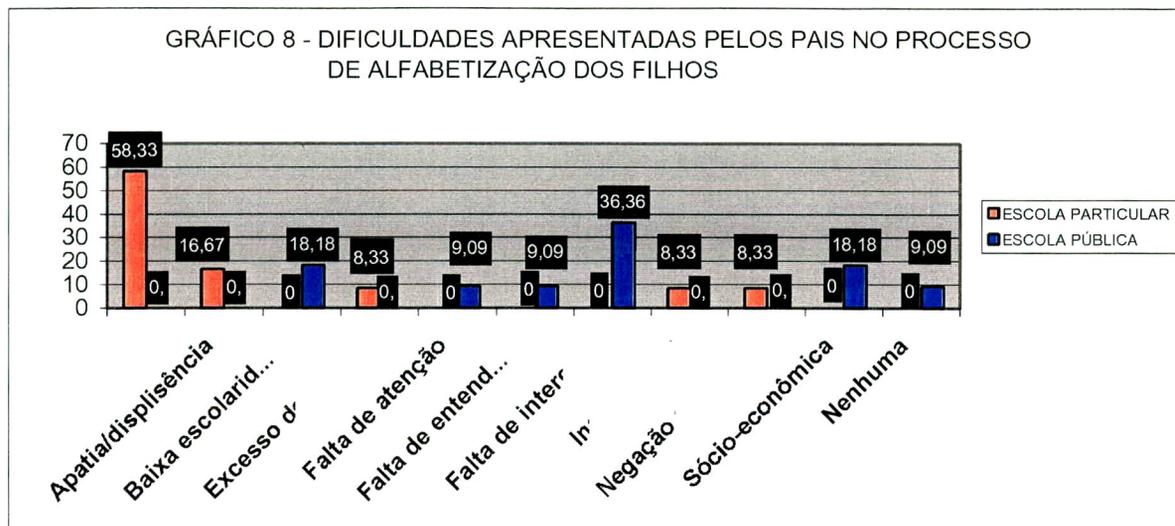
motivação deveriam ser mais empregados pelos professores tanto da escola particular como da escola pública, com o intuito de elevar a auto-estima e o reconhecimento dos valores individuais.

Conforme o gráfico 8¹⁶, quando perguntados sobre se percebem alguma dificuldade nos pais neste processo cognitivo dos filhos e quais são estas dificuldades, oito (100%) dos professores da escola particular responderam afirmativamente que percebem dificuldades por parte dos pais. E que estas dificuldades são verificadas quando os pais mostram-se ansiosos (índice expressivo de 58,3%), cobrando da criança, exigindo de forma exagerada uma produção e, em contra posição displicentes quando não apóiam os filhos no dia-a-dia. É provável que uma das causas desta ansiedade caracterizada pelos pais seja desencadeada pela globalização que marca o contexto mundial vigente e que apresenta como uma de suas conseqüências a competitividade de individuo para individuo.

Piaget já preconizava que segunda razão para colocar primeiro os objetivos socioafetivos é que um certo equilíbrio é necessário ao desenvolvimento. Assim, se a criança está ansiosa e desencorajada, ou afetivamente perturbada por qualquer razão, o seu desenvolvimento geral em todos os domínios será entravado na medida em que as suas preocupações infelizes canalizam as suas energias.

Os professores da escola pública refletem um resultado diferente quando afirmam que predomina por parte dos pais a falta de interesse (36,4%) em acompanhar e participar mais ativamente da vida escolar de seus filhos.

¹⁶ Ver também Quadro 8 no Apêndice 2.

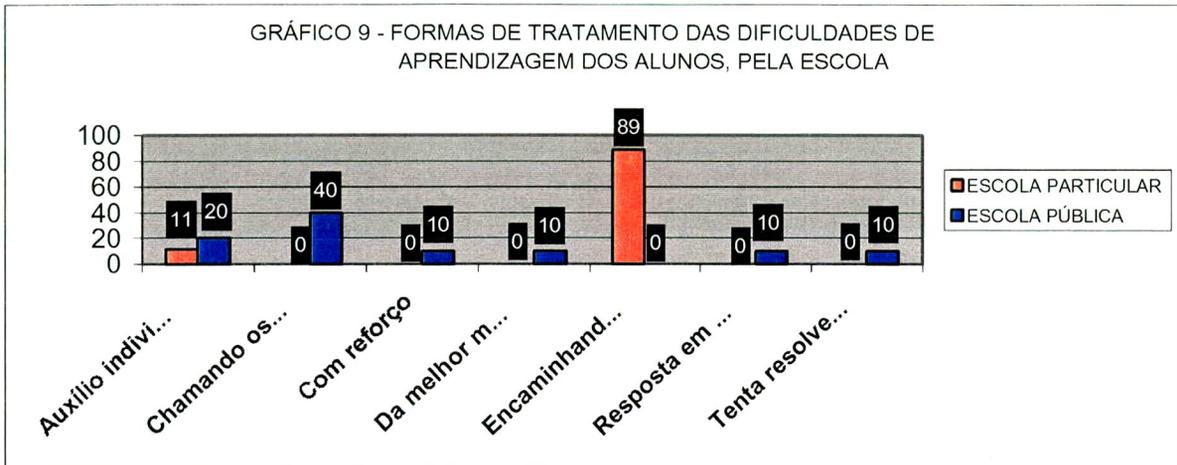


FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Em comparação com o gráfico 6B, percebe-se uma acentuada participação dos pais no rendimento escolar dos filhos e as implicações negativas que este envolvimento pode acarretar. Evidencia-se, portanto, uma necessidade de que outros estudos possam ser desenvolvidos no sentido de investigar a organização familiar e seus reflexos no rendimento escolar das crianças.

O gráfico 9¹⁷ mostra como a escola lida com estas dificuldades, outra das questões para a qual obteve-se o resultado no qual a maioria (89%) dos professores da escola particular esclarece que são orientados já no início do ano, para possíveis dificuldades. E são orientados para procederem de forma carinhosa e empática para com a família, sendo que estas recebem por parte da coordenação pedagógica toda orientação necessária para o alívio das situações.

¹⁷ Ver também Quadro 9 no Apêndice 2.

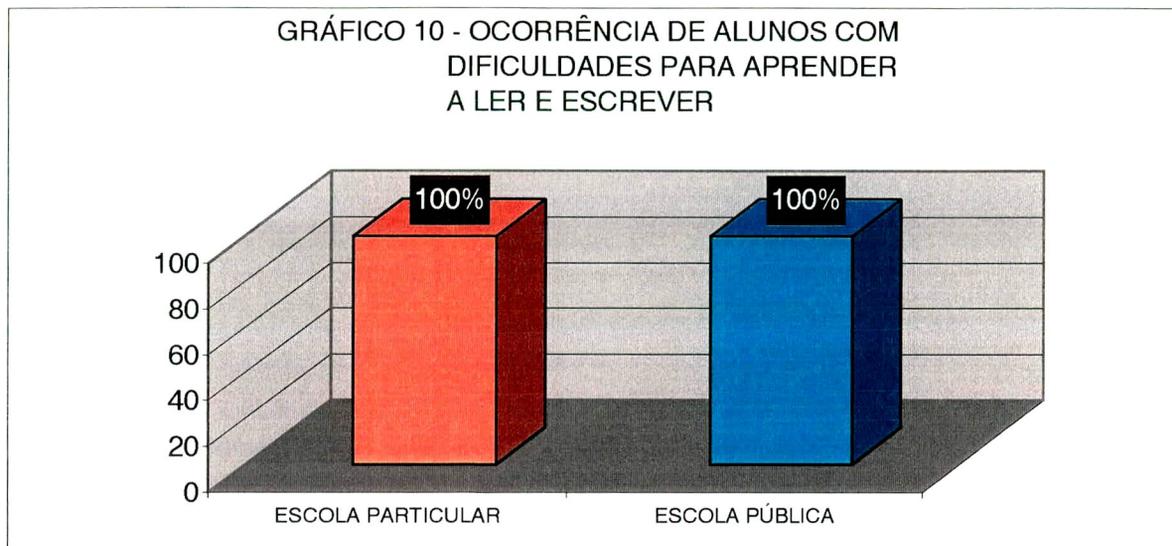


FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Os professores da escola pública, em primeiro momento chamam os pais (40%) e em segundo momento promovem auxílio individual da professora co-regente (20%) para o aluno em dificuldade.

Os resultados do gráfico 10¹⁸ mostram que oito (100%) dos professores entrevistados na escola particular, ao longo do seu trabalho, na sua experiência profissional já tiveram casos de alunos com dificuldades cognitivas.

¹⁸ Ver também Quadro 10 no Apêndice 2.



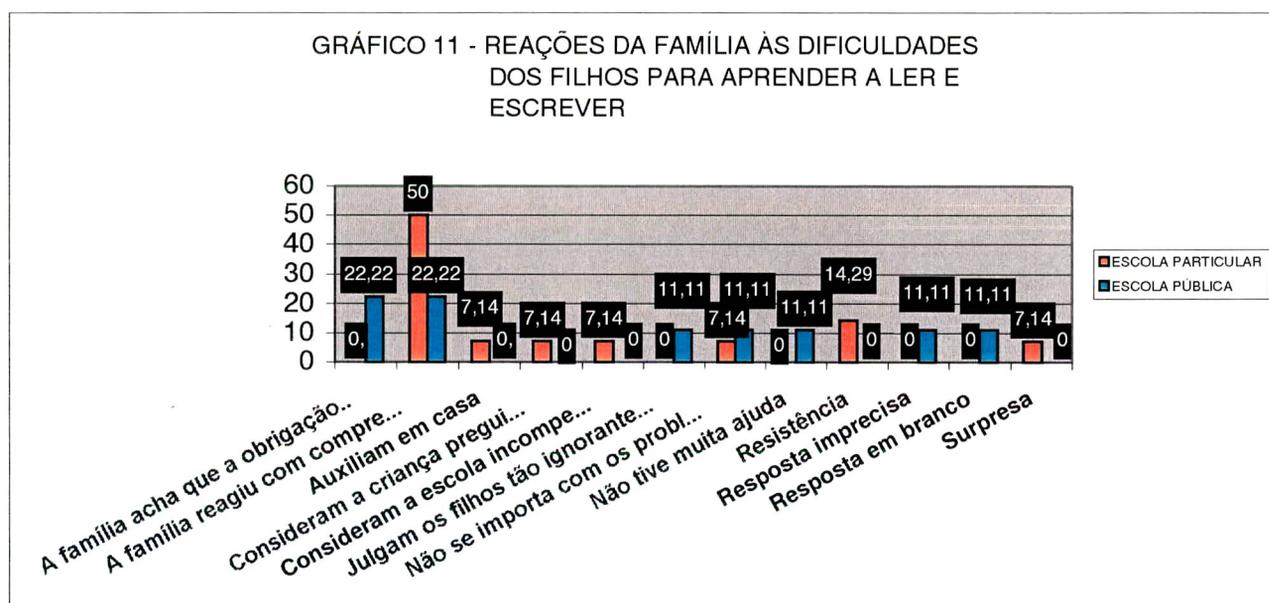
FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Complementado esta questão (gráfico 11)¹⁹ alguns dos professores apontam que na maioria das vezes, o que representa um índice de 50%, as famílias reagem de maneira compreensiva e se mobilizam para buscar ajuda, sendo por meio da Psicoterapia, da Avaliação Psicopedagógica e da Fonoaudióloga. Para outros professores a família já estava consciente da possibilidade de dificuldades por parte dos filhos na cognição. Outros dos professores ouvidos, afirmaram que há uma dificuldade muito grande dos pais em aceitar que o filho esteja com problemas na cognição. E apontam este fato como sendo desmotivador para a criança na medida em que esta percebe nos pais agressividade e desmotivação. E ainda, para outros profissionais, o Serviço de Orientação Pedagógica representa uma grande ajuda, tanto para a criança como para os pais na intermediação deste problema. Um dos entrevistados assim se posiciona: “quando é verificado em sala de aula que o aluno apresenta alguma dificuldade cognitiva, este é observado cuidadosamente. E constatada a dificuldade, este fato é levado ao conhecimento do setor pedagógico, onde este avalia juntamente com o professor as medidas a serem tomadas. E se necessário à orientadora pedagógica chama os pais e auxilia no diálogo”. Para dois

¹⁹ Ver também Quadro 11 no Apêndice 2.

dos professores entrevistados alguns pais e alunos reagem bem e outros com resistência.

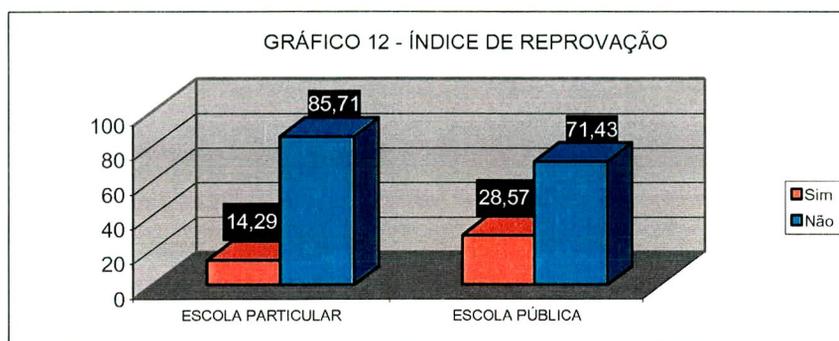
Os professores da escola pública opinaram novamente de forma diluída conforme mostra o gráfico 11 e o Apêndice 2. Há que se registrar o fato de que apenas um professor informou que a família reagiu com compreensão às dificuldades apresentadas pelo filho para aprender a ler e escrever.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Quando questionados se os alunos que apresentam dificuldades de cognição foram reprovados, a maioria dos professores tanto da escola particular como da escola pública responderam que não (gráfico 12²⁰).

²⁰ Ver também Quadro 12 no Apêndice 2.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

Segundo os professores tanto da escola particular quanto da escola pública, a área que apresenta dificuldades mais evidentes no processo de aprendizagem esta relacionada à cognição a qual esta ligada diretamente à parte afetiva da criança. Os índices são aproximados sendo de 41,18% para a escola particular e 35,29% para a escola pública. Os professores são unânimes, quando se posicionam: “Quando a criança tem sua auto-estima em baixa, o resultado aparece na sua produção” (gráfico 13²¹). Este resultado apresenta como segunda área mais afetada pelas dificuldades de aprendizagem a área afetiva com um índice de 35,29% para a escola particular e 41,18% para a escola pública, exatamente o oposto do índice registrado para a dificuldade cognitiva, ficando em terceiro lugar a área social.

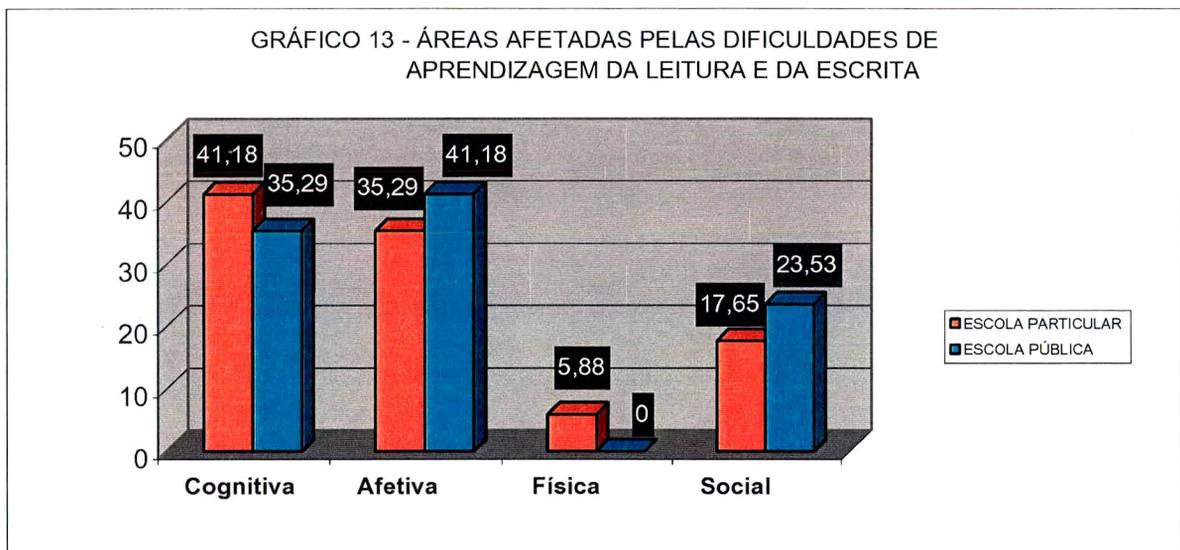
É evidente que estes resultados encontram ressonância na teoria de Piaget cuja abordagem considera que o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Portanto, segundo Piaget paralelamente ao desenvolvimento cognitivo esta o desenvolvimento afetivo, que inclui, sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget o afeto se desenvolve, se constrói. No que se refere ao desenvolvimento intelectual, existem

²¹ Ver também Quadro 13 no Apêndice 2.

dois aspectos do afeto, sendo que um deles tem a ver com a motivação ou energização da atividade intelectual.

Para Piaget, paralelo ao desenvolvimento cognitivo esta o desenvolvimento afetivo que inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, pois pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. Todo o comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo.

Vygotsky demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afeto e o intelecto se unem.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

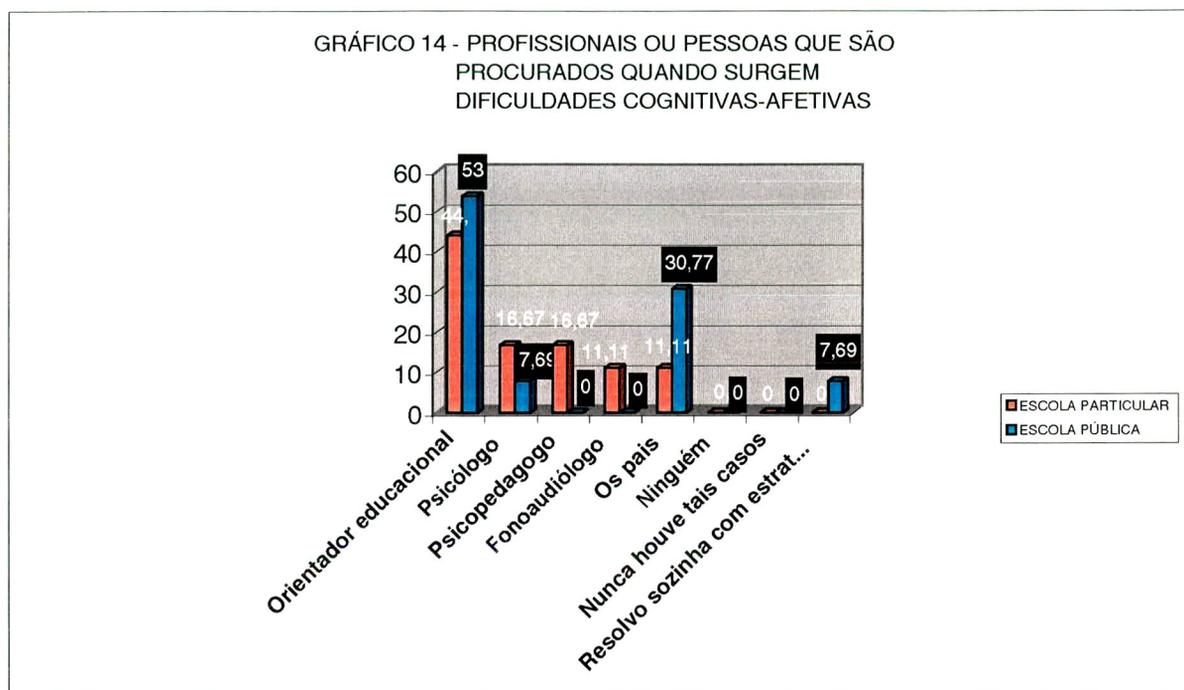
Em sua teoria Vygotsky compreende que a relação existente entre o pensamento e a linguagem representa trajetórias separadas que em determinado momento se unem dando origem a um processo qualitativamente diferente: a formação de conceitos que vem determinar o processo de desenvolvimento no qual o indivíduo dotado de um aparato biológico estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico interagindo simultaneamente com o mundo real em que vive e com formas de organização desse real dadas pela cultura. Neste caso a linguagem internalizada, passa a representar categorias e funcionar como instrumento de organização do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturas da cultura letrada ao conhecimento construído e formalizado pela ciência articulados com procedimentos metacognitivos e com conceitos científicos.

O cognitivo e o afetivo do funcionamento psicológico têm sido tratado, ao longo da história da Psicologia de maneira dissociada, porém atualmente, existe uma tendência de reunir esses dois aspectos numa tentativa de recomposição do ser psicológico.

Quando surgem as dificuldades cognitivas e afetivas, conforme mostra o gráfico 14²², a muitos dos professores da escola particular, ou seja, 44% recorrem ao orientador educacional sendo que o mesmo acontece na escola pública com um índice expressivo de 53%, o que representa o respeito a uma prática institucional. Convém destacar que apenas um professor da escola pública, conforme mostra o quadro 14 do apêndice 2, resolve sozinho a situação.

²² Ver também Quadro 14 no Apêndice 2.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

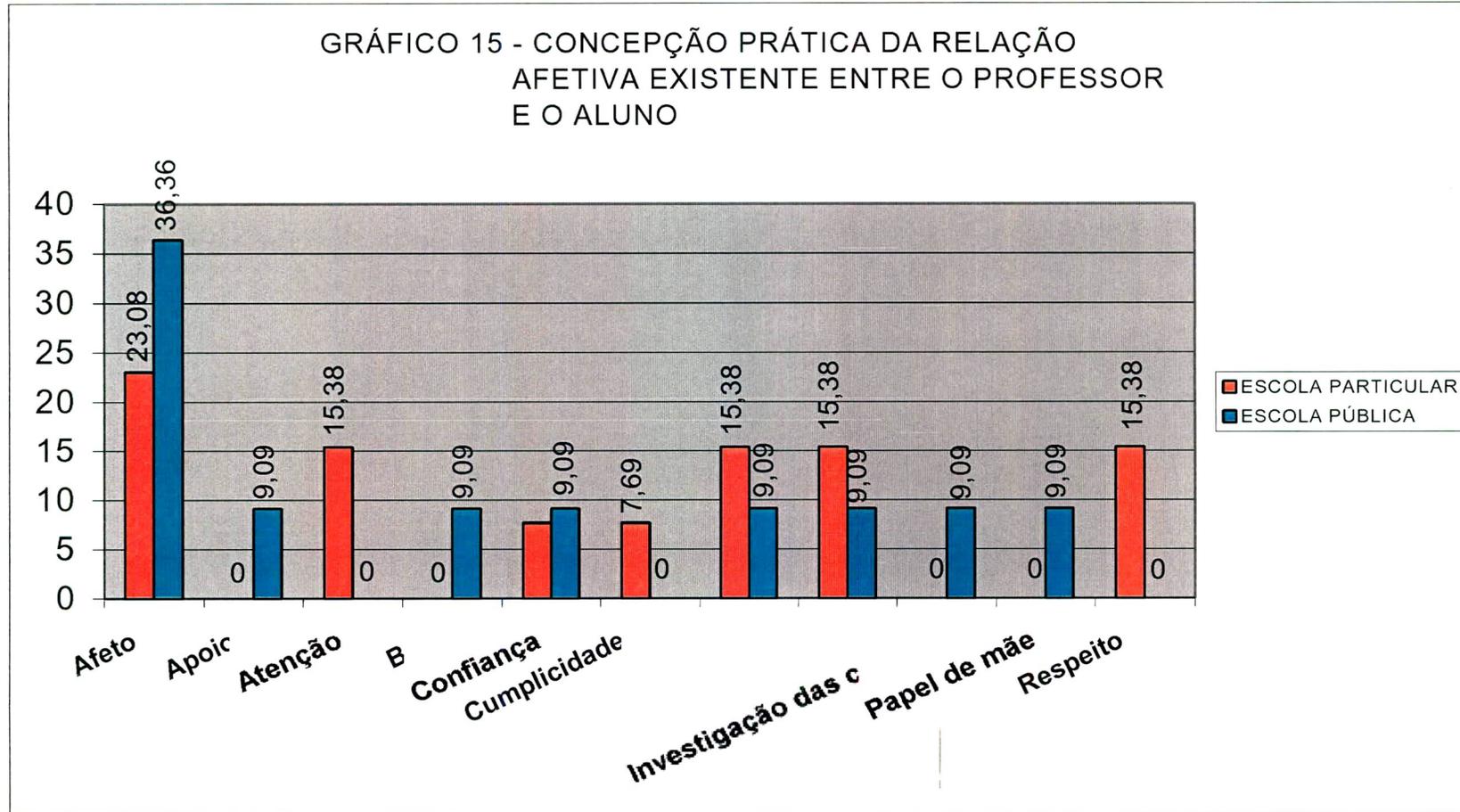
Quanto à concepção prática da relação afetiva existente entre o professor o aluno” (gráfico 15²³), os professores da escola particular (23,08%) e pública (36,36%) apontam o afeto como primordial. Sendo que é por meio do diálogo (15,38%), o grande provedor e mediador da interação, que realizam este processo. Entendem que é por meio do diálogo, que ambos (professor e aluno) se conhecem e tem a oportunidade de verificar o quanto de afeto existe entre as partes. Os professores consultados vêem que a afetividade é um fator importante na interação entre eles e que a partir deste que a criança consegue sentir-se apoiada no processo de ensino-aprendizagem. Já outros dos professores vêem na empatia o repasse da afetividade, onde colocam que: “o aluno percebe quando estamos agindo de forma empática. E, isto é constatado na medida em que recebemos deles carinho”. Na escola pública o mesmo resultado é o afeto manifestado por “tentativas

²³ Ver também Quadro 15 no Apêndice 2.

para solução das angústias”, “assumo os alunos como meus filhos, sou bem mãezona”.” A prática em relação afetiva entre eu e meus alunos se dá assim: tom de voz (baixo), forma de chamar atenção (respeito), equilíbrio emocional da professora para com a criança e não misturar problemas pessoais com o trabalho”.

As opiniões dos professores tanto da escola particular quanto da escola pública refletem o pensamento de Piaget, quando se refere ao desenvolvimento sócio-afetivo, destacando três motivos básicos: O primeiro diz que, para o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual como sócio afetiva é necessário ter um contexto de relação caracterizada pelo respeito mútuo, o afeto e a confiança. Para que isso ocorra, é preciso um certo equilíbrio ao desenvolvimento, o que representa o segundo motivo básico. E o terceiro, refere-se ao fato de que a aprendizagem depende em grande parte da motivação. Daí para que a criança se concentre em uma atividade é necessário que ela esteja segura nas relações com o adulto e que se torne cada vez mais autônoma. E por fim, outro ponto relevante é o respeito para com os outros.

Piaget afirma também que para o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual como socioafetiva, é necessário ter um contexto de relação adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, o afeto e a confiança o que vem ao encontro dos resultados obtidos nesta pesquisa.



FONTE: Pesquisa da autora, 2001.

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

“O homem tenta obter da maneira mais conveniente uma visão simples e clara do mundo, então tenta parcialmente substituir esse cosmo pelo mundo da experiência, passando a controlá-lo. É isso que o pintor, o poeta, o filósofo e o cientista fazem, cada um a seu modo. Cada um faz do seu universo e da construção dele o centro de sua vida emocional (...) para encontrar (...) a paz e a segurança que eles não podem encontrar no estreito redemoinho de sua experiência pessoal.”
(Albert Einstein)

6.1 CONCLUSÕES

Com base na literatura consultada e na análise dos dados levantados conclui-se que:

As exigências atuais para a educação infantil nas escolas em geral estão apoiadas nas determinações da nova legislação para a Educação brasileira que é a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB. O que a LDB estabelece é um modelo pautado na competência tanto do professor quanto do aluno. Estas competências devem ser buscadas a partir da formação de professores profissionais, que tem por responsabilidade estabelecer os projetos a serem desenvolvidos e os objetivos e as metas a serem alcançadas no processo de ensino dentro de seus planos pedagógicos bem como com uma participação ativa no âmbito institucional. Porém, o ideal seria que nas condições habituais da ação pedagógica o professor pudesse dominar completamente suas reações afetivas e suas tendências culturais, o que para tanto, seria necessária uma formação teórica e prática que os professores em muitos casos não recebem, especialmente quando se trata da escola pública.

O resgate da competência preconizada pela LDB, e amplamente tratada pelos autores consagrados na literatura nacional, pode elevar a auto-estima tão rebaixada que em geral, está presente no contexto e pode repercutir de forma a possibilitar a reestruturação relacional entre professor e aluno. Desta maneira, a formação de competências possibilita solucionar pelo menos parte das dificuldades

de aprendizagem, propiciando condições de maior adaptação às dificuldades, conseqüentemente melhor rendimento e satisfação na tarefa de ensino-aprendizagem.

As competências do aluno dizem respeito às relações entre saber, querer e poder, o sentido das tarefas escolares a interdependência entre vida cotidiana e aprendizagem de conteúdos escolares.

A formação de competências está bastante clara quando se trata do ensino profissionalizante, porém com vistas à educação infantil, conclui-se que o objetivo é maior no que tange a formação de competências voltadas à formação e educação de um aluno como um ser total, garantindo na sua formação os aspectos bio-psico-sociais.

A escola desempenha um papel fundamental na auto-imagem e auto-estima da criança, por ser socialmente uma instituição de educação e de cultura, tem responsabilidade e competência em desenvolver na criança o significado e o sentido do aprender.

Os professores tanto de escola particular como de escola pública afirmaram que as dificuldades relativas à cognição estão estritamente ligadas ao aspecto afetivo, e que para sanar estas dificuldades promovem ações de apoio e de elevação da auto-estima do aluno.

Foram detectados fatores negativos que implicam nas dificuldades de aprendizagem para os alunos tanto da escola particular como da escola pública, e que são trazidos da organização familiar. Os alunos da escola particular trazem a excessiva ansiedade e por vezes o excessivo zelo dos pais para com os filhos. E os alunos da escola pública trazem como fator negativo o desinteresse dos pais em acompanhar as atividades escolares dos filhos.

Os professores da escola particular e da escola pública, em sua maioria afirmaram ter em suas classes alunos com dificuldades de rendimento escolar. Neste aspecto, conclui-se que os professores da escola particular são orientados já

no início do ano, para possíveis dificuldades para procederem de forma carinhosa e empática para com a família, sendo que estas recebem por parte da coordenação pedagógica toda orientação necessária para o alívio das situações. Os professores da escola pública, em primeiro momento chamam os pais e em segundo momento promovem auxílio individual da professora co-regente para o aluno em dificuldade. Quando surgem as dificuldades cognitivas e afetivas os professores da escola particular recorrem ao orientador educacional sendo que o mesmo acontece na escola pública o que representa o respeito a uma prática institucional.

Os principais fatores que levam as dificuldades de rendimento escolar dentro da sala de aula para alunos da escola particular são a ansiedade e a imaturidade e para os alunos da escola pública são a falta de atenção e a falta de concentração.

Ao analisar as semelhanças e as diferenças na concepção ensino-aprendizagem em relação ao desenvolvimento de competências e rendimento do aluno evidencia-se que os professores devem estar preparados para trabalhar as diferenças dos alunos. Nas salas de aula existem alunos de classes socioeconômicas, histórias e experiências diferentes que devem ser respeitadas em sua individualidade.

Muitos alunos chegam à sala de aula com a auto-estima em baixa e, sobre eles, muitas expectativas são depositadas. Daí conclui-se que, a maneira de tratamento de seus erros iniciais, o padrão de relacionamento estabelecido pelo professor e o tratamento de forma contrária a uma relação carinhosa e empática na resolução de seus problemas são, sem dúvida, fatores negativos para o rendimento escolar. Este fato ocorre tanto na escola particular como na escola pública. O que instiga estudos futuros.

Nas teorias psicológicas propostas como as de Piaget e Vygotsky, os conceitos pertinentes ao desenvolvimento de competências apontam a necessidade de trabalhar os processos cognitivos e afetivos como garantias para a formação de

um aluno como ser total com possibilidades de sucesso no seu rendimento escolar. Piaget e Vygotsky em suas concepções postulam que o cognitivo não está dissociado do afetivo e vice-versa.

O estudo permitiu concluir também que, as crianças têm nos pais os seus primeiros exemplos, passando posteriormente aos professores como primeiros adultos mais próximos, extra lar e que em muitos casos as crianças sofrem o fator da desmotivação por não encontrarem nestes adultos a motivação necessária.

6.2 SUGESTÕES

Após o término da análise e com os resultados obtidos, foi possível registrar alguns pontos que merecem maiores reflexões ou considerações, tais como:

Uma preocupação de voltar os olhos para novos estudos no que diz respeito a verificação dos fatores que impedem a formação de competências dos professores na escola pública, dada a constatação de que apesar da nova LDB preconizar os professores profissionais pouco se vê neste aspecto.

Outros estudos podem ser desenvolvidos no sentido de investigar a organização familiar e seus reflexos no rendimento escolar das crianças.

Sugere-se também, desenvolver estudos no sentido de investigar porque muitos alunos chegam à sala de aula com a auto-estima em baixa, o que evidentemente afeta o rendimento escolar, e como este problema é tratado pelo professor.

Muito ainda está para ser feito, pois estudos como este não se podem considerar conclusivos, mas pelo contrário, tornam-se referentes e estimulantes para o conhecimento e a crítica da realidade em que se vive e que se procura transformar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Coord.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo; RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 18 ed. reform. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BALDWIN, J.M. **Social and ethical interpretations in mental development: a study in social psychology**. New York: Macmillan, 1999.
- BARBOSA, R. V. S. **A formação de professores**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução a metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BEST, J. W. **Cómo investigar en educación**. 3. ed. Madrid: Morata, 1982. 510 p.
- BOVET, M. Piaget's theory of cognitive development and individual differences. In: INHELDER, B.; CHIPMAN, H. **Piaget and his school**. Nova York: Springer-Verlag.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. de 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/2698.doc>> Acesso em: 17 set. 2001.
- BROWN, T.; WEISS, L. Structures, procedures and affectivity. **Archives de Psychologie**, n. 55, p. 59-94, 1987.
- BÜHLER, K. **Die geistige Entwicklung des Kindes**. Jena: G. Fischer, 1998.
- CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 10. ed. rev. e aum. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL JÚLIO MOREIRA, ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU. **Projeto político pedagógico**. [Curitiba]: julho, 2001.
- COWAN, D. **Piaget with feeling**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- ESCALONA, Sybille. **Play and substitute satisfaction na child behaviour and development**. New York: McGraw Hill, 1943. p. 411-428.
- FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Intrdução ao estudo da consciência**. Curitiba: Genesis, 1998.
- FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, SCOTT A. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

- FOWLER, R. Piagetian Versus Vygotskian Perspectives on Development and Education. In: REUNIÃO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, New Orleans, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOMES, M. de F. C.; SENA, M. de G. de C. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GONZÁLES CUBERES, M. T (Org.). **Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médias, 1997.
- HARRIS, P.L. **Children and emotion**. Oxford: Brasil Blackwell, 1989.
- HINES, Paulette Moore. O ciclo de vida familiar nas famílias negras pobres. In: CARTER, Betty; Mcgoldrick, Mônica. **As mudanças no ciclo de vida familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap. 21
- IMBASCIATI, Antonio. **Afeto e representação: para uma análise dos processos cognitivos**. 34. ed. Tradução Neide Luiza de Rezende. São Paulo, 1998.
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução de Antônio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- MARQUEZAN, F. F.; SOUZA, c. r. s. E. Fracasso escolar na alfabetização: um olhar a partir da psicopedagogia. **Psicopedagogia OnLine**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?or->> Acesso em: 30 jul. 2001.
- MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLÍVIER, L. de. **Os principais distúrbios , sintomas e tratamentos**. [2001]. Disponível em: <<http://www.ecdlo.hpg.ig.com.br/hp/dasintomasterat.htm>> Acesso em: 27 out. 2001.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, J. *Development and Learning*, 1964. p. 5.

PIAGET, J. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. **Annual Reviews**, Palo Alto, Calif., p.2-3, 1981.

PIAGET, J 1968. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **To understand is to invent**. Nova York: Viking Press. 1973

SOUZA, E. M. de. **Problemas de aprendizagem**: crianças de 8 a 11 anos. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

STEIN, ; LEVINE. **The causal organization of emotional knowledge**: a developmental study – cognition and emotion. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **The psychology of art**. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1925.

VYIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WERTSCH, J. V. **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M.E. Sharp, 1981.

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a):

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário que é um instrumento para obtenção de dados para uma pesquisa sobre a interação social e afetiva no processo cognitivo dos alunos.

Sua colaboração é muito importante. Desde já, agradeço sua participação.

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 FORMAÇÃO:

() Nível médio (normal)

() Curso superior. Qual? _____

() Pós-graduação: () Mestrado. Qual? _____

() Doutorado. Qual? _____

1.2 TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

() menos de 5 anos;

() 5 a 15 anos;

() mais de 15 anos.

1.3 TEMPO DE ATUAÇÃO COM O ENSINO: _____

2 SOBRE OS ALUNOS

2.1 NÚMERO DE ALUNOS (MÉDIA):

- 15 alunos;
- 20 a 25 alunos;
- 30 alunos;
- mais de 30 alunos.

2.2 IDADE DOS ALUNOS (MÉDIA):

- 6 anos;
- 7 anos;
- 8 anos;
- mais de 8 anos.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM (COGNIÇÃO)

3.1 PERCEBE ALGUMA(S) DIFICULDADE(S) EMOCIONAL(IS) NOS ALUNOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM? _____

Qual(is)? _____

3.2 COMO LIDA COM ESTAS DIFICULDADES? _____

3.3 PERCEBE ALGUMA(S) DIFICULDADE(S) NOS PAIS NESTE PROCESSO
DE COGNIÇÃO DOS FILHOS? _____

Qual(is)? _____

3.4 COMO A ESCOLA LIDA COM ESTAS DIFICULDADES? _____

4 DIFICULDADES COGNITIVAS

4.1 NA SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL JÁ OCORREM CASOS DE ALUNOS
COM DIFICULDADES COGNITIVAS?

() SIM () NÃO

Se positivo, como a família reagiu? _____

4.2 ESTES ALUNOS FORAM REPROVADOS?

() SIM () NÃO

4.3 ASSINALE EM QUE ÁREA(S) AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA-ESCRITA ESTÃO MAIS RELACIONADAS:

- () COGNITIVA (atenção, concentração, memória, linguagem);
- () AFETIVA (agressividade, imaturidade, interesse, socialização, desmotivação);
- () FÍSICA (doenças, deficiências);
- () SOCIAL (família, meio, entre outros).

4.4 A QUEM VOCÊ RECORRE QUANDO SURGEM AS DIFICULDADES COGNITIVAS-AFETIVAS:

- () ORENTADOR EDUCACIONAL;
- () PSICÓLOGO;
- () FONOAUDIÓLOGO;
- () PAIS;
- () NINGUÉM;
- () NUNCA HOVE TAIS CASOS;
- () RESOLVO SOZINHO(A) COM ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS.

4.5 DEFINA SUA CONCEPÇÃO PRÁTICA DA RELAÇÃO AFETIVA EXISTENTE ENTRE VOCÊ E O ALUNO:

APÊNDICE 2 - QUADROS REFERENTES A TABULAÇÃO DOS DADOS

QUADRO 1- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

FORMAÇÃO	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Nível médio	-	4
Nível superior	2	2
Pós-graduação	6	2

QUADRO 2 -TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

TEMPO	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Menos de 5 anos	-	-
5 a 15 anos	4	4
Mais de 15 anos	4	4

QUADRO 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALFABETIZAÇÃO

TEMPO	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
4 anos	-	2
5 anos	-	2
7 anos	1	1
8 anos	1	1
10 anos	1	-
11 anos	2	-
14 anos	1	-
15 anos	1	-
Mais de 15 anos	-	1
31 anos e 6 meses	-	1

NOTA: Um professor da escola particular não respondeu a questão.

QUADRO 4 - MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA

NÚMERO DE ALUNOS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
15 alunos	-	-
20 a 25 alunos	1	1
30 alunos	5	7
Mais de 30 alunos	2	-

QUADRO 5 - IDADE MÉDIA DOS ALUNOS

IDADE	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
6 anos	-	2
7 anos	6	3
8 anos	2	1
Mais de 8 anos	-	1

NOTA: O resultado da escola pública apresentou uma resposta em branco.

QUADRO 6 - DIFICULDADES EMOCIONAIS DOS ALUNOS PARA A AQUISIÇÃO DA COGNIÇÃO

DIFICULDADES	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Agressividade	1	-
Ansiedade	4	-
Auto-estima baixa	-	1
Desemprego	1	-
Desmotivação	1	-
Doença grave na família	1	-
Falta de afetividade	-	2
Falta de atenção	-	3
Falta de concentração ou distração	-	3
Falta de acompanhamento da família	-	1
Falta de interesse	-	2
Falta de limites	-	1
Imaturidade	4	-
Insegurança	1	-
Meio familiar desorganizado	1	-
Morte	1	-
Relacionamento interpessoal	-	1
Relacionamento pais/filhos	2	1
Separação dos pais	1	1
Socialização	2	-

QUADRO 7 - FORMAS DE TRATAMENTO DAS DIFICULDADES PELOS PROFESSORES

FORMAS DE TRATAMENTO	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Buscando relação afetiva	3	1
Colocando limites	-	1
Conversando com os pais	1	2
Conversando/dialogando com o aluno	-	2
Elevando a auto-estima	3	1
Incentivando/motivando	2	-
Integrando o aluno ao grupo	-	1
Oferecendo auxílio/atenção	-	2
Oferecendo segurança/confiança	3	-
Respostas imprecisas	-	2

QUADRO 8 - DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS FILHOS

DIFICULDADES DOS PAIS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Ansiedade	7	-
Apatia/displicência	2	-
Baixa escolaridade dos pais	-	2
Excesso de zelo/preocupação	1	-
Falta de atenção	-	2
Falta de entendimento da metodologia	-	1
Falta de interesse em acompanhar e participar mais na escola	-	3
Insegurança	1	-
Negação da dificuldade	1	-
Sócio-econômica	-	2
Nenhuma	-	1

QUADRO 9 - FORMAS DE TRATAMENTO DAS DIFICULDADES PELA ESCOLA

FORMAS DE TRATAMENTO	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Auxílio individual da professora co-regente	1	2
Chamando os pais	-	4
Com reforço	-	1
Da melhor maneira possível	-	1
Encaminhando orientações à família	8	-
Resposta em branco	-	1
Tenta resolver na medida do possível	-	1

QUADRO 10 - OCORRÊNCIA DE ALUNOS COM DIFICULDADES PARA APRENDER A LER E ESCREVER

ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
8	8

QUADRO 11 - REAÇÕES DA FAMÍLIA ÀS DIFICULDADES DOS FILHOS PARA APRENDER A LER E ESCREVER

REAÇÕES DA FAMÍLIA	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
A família acha que a obrigação é da escola	-	2
A família reagiu com compreensão	7	2
Auxiliam em casa	1	-
Consideram a criança preguiçosa	1	-
Consideram a escola incompetente	1	-
Julgam os filhos tão ignorantes quanto eles	-	1
Não se importa com os problemas dos filhos	1	1
Não tive muita ajuda	-	1
Resistência	2	-
Resposta imprecisa	-	1
Resposta em branco	-	1
Surpresa	1	-

QUADRO 12 - REPROVAÇÃO DOS ALUNOS

ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
Sim	Não	Sim	Não
1	6	2	5

NOTA: Uma resposta dada por uma professora da escola pública foi imprecisa, considerou-se portanto, nula. e uma resposta dada por uma professora da escola particular ficou em branco.

QUADRO 13 - ÁREAS AFETADAS PELAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

ÁREAS AFETADAS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Cognitiva	7	6
Afetiva	6	7
Física	1	-
Social	3	4

QUADRO 14 - PROFISSIONAIS OU PESSOAS QUE SÃO PROCURADOS QUANDO SURTEM DIFICULDADES COGNITIVAS-AFETIVAS

PROFISSIONAIS/PESSOAS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Orientador educacional	8	7
Psicólogo	3	1
Psicopedagogo	3	-
Fonoaudiólogo	2	-
Os pais	2	4
Ninguém	-	-
Nunca houve tais casos	-	-
Resolvo sozinha com estratégias didáticas	-	1

QUADRO 15 - DEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO PRÁTICA DA RELAÇÃO AFETIVA
EXISTENTE ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

DEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO PRÁTICA	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Afeto	3	4
Apoio	-	1
Atenção	2	-
Boa	-	1
Confiança	1	1
Cumplicidade	1	-
Diálogo	2	1
Incentivo	2	1
Investigação das causas	-	1
Papel de mãe	-	1
Respeito	2	-

Lohrer, Magda Branco

Aspectos psicossociais na relação ensino-aprendizagem: uma contribuição para formação de competências na educação infantil / Magda Branco Lohrer; Universidade Federal de Santa Catarina. – 2001.

x, 105 f.

Orientador: Kleber Prado Filho

Dissertação (mestrado) – Engenharia da Produção / Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Psicologia educacional. 2. Cognição. 3. Ensino-aprendizagem. I. Prado Filho, Kleber. II. Universidade Federal de Santa Catarina. IV. Título.

CDD 20. ed. 155.4