

Psicopedagogia







Fundação

**CECIERJ**

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

# Psicopedagogia

Volume 1

Aliny Lamoglia

Mara Monteiro da Cruz



**GOVERNO DO  
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**UNIVERSIDADE  
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Apoio:



**FAPERJ**

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

# Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

## Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

## Vice-presidente

Masako Oya Masuda

## Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Leonardo Vilela

UERJ - Dirceu Castilho

## Material Didático

### ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Aliny Lamoglia

Mara Monteiro da Cruz

### COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

### SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Rômulo Siqueira Batista

### DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Leticia Calhau

### AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

## Departamento de Produção

### EDITOR

Fábio Rapello Alencar

### COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

### COPIDESQUE

Cristina Freixinho

### REVISÃO TIPOGRÁFICA

Carolina Godoi

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Janaina Santana

Renata Lauria

Thelenayce Ribeiro

### COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Ronaldo d'Aguiar Silva

### DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

### PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Carlos Cordeiro

Janaina Santana

### ILUSTRAÇÃO

Alessandra Nogueira

### CAPA

Alessandra Nogueira

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2011, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

M233

Lamoglia, Aliny

Psicopedagogia. v. 1. / Aliny Lamoglia, Mara Monteiro da Cruz. -

Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

166 p. ; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-776-0

1. Psicopedagogia. 2. Aprendizagem. 3. Afetividade. I. Cruz, Mara Monteiro. II. Título.

CDD 372.21

# Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador  
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia  
Gustavo Reis Ferreira

## Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA  
Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE  
Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO  
Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
RIO DE JANEIRO  
Reitor: Ricardo Vieiralves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
Reitor: Roberto de Souza Salles

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO  
Reitor: Carlos Levi

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO  
Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO  
Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca



### SUMÁRIO

<b>Aula 1</b> – Breve histórico da Psicopedagogia _____	7
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 2</b> – Aspectos neurobiológicos da aprendizagem _____	25
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 3</b> – Compreendendo a Psicopedagogia na clínica e na escola _____	41
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 4</b> – Crescendo e aprendendo a pensar. Contribuições de Piaget para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento _____	59
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 5</b> – A contribuição de Vygotsky para a Psicopedagogia _____	77
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 6</b> – A afetividade _____	95
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 7</b> – Aspectos do desenvolvimento psicomotor _____	115
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Aula 8</b> – Relações entre fala, linguagem oral e aprendizagem _____	137
<i>Aliny Lamoglia / Mara Monteiro da Cruz</i>	
<b>Referências</b> _____	155





# Breve histórico da Psicopedagogia

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

1

## Meta da aula

Apresentar um breve histórico da Psicopedagogia.

# objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as origens históricas da Psicopedagogia;
2. conceituar a Psicopedagogia como um novo campo de conhecimento interdisciplinar;
3. reconhecer a evolução do pensamento científico acerca dos problemas de aprendizagem;
4. analisar as políticas públicas voltadas para o aluno com problemas de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nesta aula, queremos convidá-lo a descobrir as origens da Psicopedagogia.

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento interdisciplinar que busca conhecer o sujeito que aprende, compreendendo-o como um ser único, constituído por várias dimensões.

O termo Psicopedagogia é de difícil definição. Para Kiguel (1991), historicamente, a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Psicologia e a Pedagogia. No entanto, além de distinguir-se de ambas as ciências por apresentar um campo de estudos específico, as dificuldades de aprendizagem, observa-se que outras ciências contribuíram para a construção de seu corpo teórico, como a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Epistemologia. De acordo com Bossa (2000), o termo *Psicopedagogia* é utilizado com três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como um saber científico.

À medida que as crianças começaram a frequentar escolas, os problemas de aprendizagem passaram a ser objeto de discussão e estudo. Dessa forma, a Psicopedagogia constituiu-se, e vem se constituindo, como uma área que resulta da articulação entre os conhecimentos de várias disciplinas, tendo como objeto central de estudo “o processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento” (KIGUEL apud BOSSA, 2000). Esta aula deverá ajudá-lo a compreender a abordagem atual da dinâmica ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao tratamento das dificuldades no processo de aprendizagem.

## AS ORIGENS DA PSICOPEDAGOGIA

Como se aprende? Todas as pessoas aprendem da mesma forma? As crianças possuem uma forma peculiar de aprender, diferente da dos adultos? O que pode fazer com que uma criança tenha dificuldade para aprender?

No século XVII, esses questionamentos, principalmente aqueles sobre a aprendizagem de crianças, começaram a surgir entre os filósofos e teóricos ao mesmo tempo que era desenvolvida por eles uma concepção de infância.

Antes disso, a criança era vista como um miniadulto e a ela não era destinado nenhum cuidado especial. Não havia ensino formal, suas aprendizagens ocorriam a partir do que vivenciavam entre os adultos. Portanto, com os estudos sobre a infância teve início a educação formal para crianças, ainda que destinada a um número reduzido delas.

O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas – ideia hoje consagrada pela Psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins de infância destinados aos menores de 8 anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável (FERRARI, 2008).

Segundo Mota e Gomes (2004), nos séculos XVIII e XIX houve um aumento no interesse pelo estudo das dificuldades de aprendizagem. As crianças que não aprendiam eram consideradas anormais, apesar de ainda não haver estudos científicos sobre elas e de o ensino ser marcado pela severidade e pela rigidez.

No Brasil, a Psicologia nasce no meio médico. De acordo com Patto (1991), os primeiros trabalhos brasileiros voltados para a psicologia foram teses de conclusão de curso nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século XIX. Mais tarde, enquanto na Faculdade de Medicina do Rio os trabalhos sobre a mente humana e seus desvios desenvolviam-se preferencialmente em uma linha neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiátrica, na Bahia os médicos pesquisadores especializavam-se em temas de criminologia, **PSIQUIATRIA FORENSE** e higiene mental.

Os psiquiatras forenses trabalham com tribunais, onde, a pedido da Justiça, avaliam a capacidade de um indivíduo de enfrentar julgamento, a capacidade para redigir um testamento etc.

A psiquiatria forense atua nos casos em que haja qualquer dúvida sobre a integridade ou a saúde mental dos indivíduos, em qualquer área do Direito, buscando esclarecer à Justiça se há ou não a presença de um transtorno

#### **PSIQUIATRIA FORENSE**

É uma subespecialidade da Psiquiatria que lida com a interface entre lei e psiquiatria. Para ser um psiquiatra forense, é necessário treinamento específico para ser reconhecido pela Associação Brasileira de Psiquiatria.

ou enfermidade mental e quais as implicações da existência ou não de um diagnóstico psiquiátrico.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Psiquiatria\\_forense](http://pt.wikipedia.org/wiki/Psiquiatria_forense)

## EUGENIA

Galton (1822-1911) definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente (WIKIPEDIA). O branqueamento progressivo da raça negra era visto por alguns como uma medida eugênica; para outros, os cruzamentos entre negros e brancos eram, ao contrário, uma ameaça à higiene da espécie e aos destinos do povo brasileiro. A questão das doenças físicas e mentais era discutida nesta mesma linha de preocupações (PATTO, 1991, p. 77).

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, os tempos eram de **EUGENIA** e isso teve um reflexo direto na manutenção ou na exclusão das crianças nas escolas. No Brasil, segundo Gualtiere (2008), a preocupação com a educação do indivíduo “de boa constituição genética” influenciou as propostas de organização escolar e de currículo estabelecidas por determinadas políticas públicas.

Seguindo os princípios da eugenia, os alunos eram selecionados de acordo com suas capacidades intelectuais, a fim de que tivessem uma “escola sob medida”. Gualtiere (2008) ilustra essa afirmação com o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 signatários.

### Manifesto dos pioneiros

Desprezando-se dos interesses de classes a que a educação tradicional tem servido, a educação (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova assume a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, [19--], p. 64).

Segundo Gualtiere (2008), essa circunstância, o ideário do “direito biológico” que naturalizou as diferenças, as classificações e as hierarquias, ajudou, na prática, a organizar, no Brasil, um sistema educacional que acabou por se configurar como uma máquina de seleção e de exclusão.

No início do século XX, importantes estudos foram realizados. Em 1904, o governo francês solicitou que o psicólogo Alfred Binet desenvolvesse um método para identificar crianças com problemas de desempenho escolar e que, portanto, necessitavam de atenção especial na escola.

Herculano-Houzel (2009) relata que Binet elaborou um teste que consistia em um conjunto de tarefas rápidas, envolvendo “processos básicos de raciocínio”, que eram apresentadas para as crianças em grau crescente de dificuldade. As tarefas mais difíceis que a criança conseguia realizar, comparadas àquelas executadas pela maioria das crianças de sua idade, indicavam sua “idade mental” que, subtraída de sua idade cronológica, resultaria em seu “nível intelectual”. As crianças com maior discrepância entre a idade cronológica e o nível intelectual eram encaminhadas para programas de educação especial.

Em 1912, Stern propôs que a “idade mental” fosse dividida (e não mais subtraída) pela idade cronológica, gerando o quociente de inteligência, ou QI. O impacto causado pela novidade – medir a inteligência e não o nível intelectual – possibilitou que fossem testados imigrantes, filhos de militares e cidadãos comuns e classificados como incapazes para a aprendizagem escolar.

Os testes de QI, como ficaram conhecidos, são utilizados até hoje, tendo passado por diversas revisões.



Binet era psicólogo e pedagogo. Ele considerava que as diferenças intelectuais dos indivíduos decorriam de funções mentais mais complexas, por exemplo, memória, imaginação, atenção, compreensão ou apreciação estética.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred\\_Binet](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet)

Na literatura francesa surgiram as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia na solução de problemas de aprendizagem. Janine Mery, psicopedagoga, escreveu sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa (BOSSA, 2000). A autora utilizava o termo psicopedagogia curativa para caracterizar a ação terapêutica que considera aspectos pedagógicos e psicológicos no atendimento a crianças com problemas de aprendizagem. A autora identificou como pioneiros nesta área educadores como Itard

e Pestalozzi, ressaltando que se preocupavam mais com as deficiências sensoriais e a debilidade mental.

Itard era médico e ficou conhecido por ter acolhido um menino de aparentemente doze anos de idade. O caso foi relatado em um filme (veja boxe a seguir). O menino, chamado por ele de Victor, havia sido capturado no mato, onde teria sido abandonado quando bebê e, por isso, não se comunicava, nem tinha comportamento social.

Philippe Pinel, célebre psiquiatra, o diagnosticou como “idiota irrecoverável”, ou seja, menos inteligente até mesmo que alguns animais domésticos, encaminhando-o para uma instituição que abrigava surdos e loucos, prática comum na época (final do século XVIII), quando os ditos “anormais” eram encaminhados para asilos e segregados do convívio em sociedade.

Itard solicitou legalmente a tutela do menino, analisou seus comportamentos e reações e procurou estimular o desenvolvimento de suas percepções, cognição e afetividade. Itard percebeu que o atraso no desenvolvimento da criança foi causado pelo isolamento social e não por deficiência congênita. Considerando que o problema do menino era médico (de saúde mental), ele estabeleceu cinco objetivos para o seu tratamento:

- atraí-lo para a vida social;
- despertar a sensibilidade através de experiências que denominou “excitação geral dos órgãos” e emoções;
- estimular o desenvolvimento cognitivo criando necessidades novas e aumentando sua interação com o meio;
- levá-lo a desenvolver a comunicação verbal;
- exercitar funções como atenção e memória a partir da realização de suas necessidades físicas.

Como resultados de seu tratamento, Itard percebeu que Victor apresentou maior sensibilidade tátil, novas reações olfativas (como o espirro) e paladar mais refinado. A visão e a audição não apresentaram mudanças significativas, nos primeiros meses. Com o passar do tempo, Victor desenvolveu a capacidade de compreender algumas palavras e distinguir diferentes entonações da voz ao expressar sentimentos como raiva, tristeza ou amizade. Aprendeu, também, a identificar e comparar algumas letras de metal, através da visão e do tato.

Itard deduziu que a falta de atividades lúdicas na primeira infância causaram prejuízos na esfera cognitiva difíceis de reverter. Victor não desenvolveu linguagem oral.



*L'enfant sauvage* (O garoto selvagem) é um filme francês de 1970, do gênero drama, dirigido por François Truffaut e baseado em livro de Jean Itard, um pedagogo francês que se tornou responsável pela educação de uma criança selvagem. O filme foi produzido por Marcel Berbert para os estúdios Les Productions Artistes Associés / Les Films du Caross e distribuído pela United Artists.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%27enfant\\_sauvage](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%27enfant_sauvage)

Veja também um estudo de caso sobre o filme e parte dos relatórios de Itard em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf>



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 3

1. Refletindo sobre a experiência de Itard com o menino Victor, descreva os avanços do modelo médico de atendimento à pessoa com deficiência, em comparação com a proposta de segregação em asilos. Caso Victor não tivesse sido tutelado por Itard, o que você imagina que teria acontecido com ele?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

#### RESPOSTA COMENTADA

De acordo com Baptista (2008, p. 175-176), "A história da Educação Especial conta-se com seis palavras:

*Exclusão/Segregação/Institucionalização/Normalização/Integração/Inclusão.*

*Numa análise global desse campo lexical e do universo semântico*

*que o preenche, talvez seja exagerado falar na eufemização progressiva dos termos que fazem a história da Educação Especial. A verdade é que cada um é menos chocante que o anterior e deixa a impressão de que o superou. Mas diríamos que as palavras mudam mais do que as práticas, ou mesmo que a mudança dos significados é bem mais lenta que a dos significantes”.*

*Como podemos ver, a exclusão das pessoas com deficiência era uma prática legitimada pelo modelo médico. Ao longo do tempo, as formas de diagnosticar foram mudando e, com elas, também as práticas de inserção das pessoas com necessidades especiais. Os métodos quantitativos de avaliação da inteligência dão lugar aos métodos qualitativos, ou seja, a mensuração da capacidade intelectual a partir do quociente ou coeficiente de inteligência dá lugar à avaliação dos níveis de suporte que uma pessoa precisa para estar incluída em sua comunidade.*

*No caso do menino selvagem do filme já citado, ele somente pôde se tornar um pouco sociável, depois de tanto tempo apartado do seu grupo, devido aos esforços do Sr. Itard em humanizá-lo, oferecendo-lhe os suportes necessários. O que aconteceu com Victor foi o que podemos chamar de uma deficiência mental circunstancial ou contextual, devido à privação aguda de cuidados e de uma língua. Se ele não tivesse sido estimulado por Itard, provavelmente teria sido mantido no asilo para loucos, onde não teria desenvolvido aprendizagem alguma.*

Segundo Sawaia (2002), há registros de trabalhos de Psicologia no Brasil, acerca da escola e do ensino, desde o início do século XX. O autor destaca, nesse período:

- 1906: registro de trabalho de um laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro;
- 1914: registro de trabalho de um gabinete de Psicologia científica na Escola Normal Secundária de São Paulo.

Como podemos perceber, por muitos anos, foram procuradas exclusivamente causas orgânicas para o fracasso escolar. Eram utilizados instrumentos para avaliar o aluno, reduzindo-o à sua dimensão cognitiva, intelectual. As primeiras iniciativas de compreender as dificuldades no processo de aprendizagem foram caracterizadas pela abordagem médica do fracasso escolar.



A partir de 1914, as **IDEIAS PSICANALÍTICAS** surgiram no meio psiquiátrico brasileiro, e o movimento internacional de higiene mental do século XX começou a ganhar força.

Nessa época, alguns médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, desses para os serviços de inspeção médico-escolar, desses para as clínicas de orientação infantil e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar (PATTO, 1991).

Artur Ramos, por influência da psicanálise, propôs que se substituisse o conceito de criança anormal pelo de criança-problema e que se mudasse o foco da hereditariedade para o estudo dos determinantes da personalidade. Seu trabalho ainda focalizava o conceito de *desajustamento*, objetivando a *correção dos desvios*. O autor propunha que se retirasse todo o peso da maturação e da hereditariedade e que se considerasse a influência do ambiente familiar.

Os desajustes familiares dos escolares, porém, eram atribuídos às relações familiares nas classes pobres e, conseqüentemente, os “desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsabilizados pelo baixo rendimento escolar” (PATTO, 1991, p. 82).

Nos casos relatados por Ramos (1939), a identificação de “pésimos modelos a imitar”, “hostilidade nas relações pais-filhos”, “atos delinqüenciais” e “vícios” geralmente ocorria nos estudos de casos de crianças pobres. O autor também atribuía parte dos problemas encontrados à higiene mental do professor.

Mesmo com sua perspectiva limitada de *contexto*, acreditar nas dificuldades e problemas da existência significava um avanço em relação à ideologia vigente no início do século XX, que afirmava a “crença cega no poderio da herança, com pruridos de científica” (PATTO, 1991, p. 83).

## TEORIA PSICANALÍTICA

Foi desenvolvida essencialmente por Sigmund Freud, que era médico neurologista. Seu interesse pela psiquiatria levou-o a pesquisar assuntos como a histeria e a interpretação de sonhos. Freud desenvolveu, também, a teoria da sexualidade infantil. Falaremos sobre a teoria psicanalítica mais detalhadamente adiante.

A título de curiosidade, expressões populares então correntes faziam parte do senso comum: “é o destino”, “é sina”, “são os fados”, “isto é a raça”, “o que o berço dá só a morte tira”, “filho de peixe peixinho é”, “o que tem de ser, será”, “é do céu, não se cria”, “quem sai aos seus não degenera” eram usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar de seus filhos e alunos.

Em meio às concepções racistas que direcionavam o pensamento dos educadores brasileiros, em 1918, Oscar Thompson, então diretor-geral do Ensino, recomendava, como medida saneadora, a “promoção em massa” do primeiro para o segundo ano.

Por carta, Sampaio Dória fazia o seguinte reparo à proposta: promover do primeiro para o segundo ano todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados, equivalia a “não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos só porque vadios ou anormais teriam que repetir o ano” (cf. ALMEIDA JÚNIOR, 1975, p. 9).

“Vadios ou anormais” era como eram chamados os alunos que repetissem o ano no início do século XX. De lá para cá, os termos utilizados para se referir aos alunos que fracassam nas escolas ganharam roupagens consideradas “politicamente corretas”.

Nas décadas de 1960 e 1970, ganhou vulto a teoria da “carência cultural”. A análise do meio cultural dos alunos, meio este diagnosticado como pobre ou deficitário, apontava explicações para o fracasso escolar. Essa teoria teve origem nos Estados Unidos da América, onde se questionava por que muitos alunos negros e imigrantes apresentavam dificuldades em aprender na escola pública americana. Foram, então, realizadas pesquisas, considerando-se diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como linguagem, inteligência e motricidade. Os resultados eram comparados com os dados obtidos nos testes realizados em crianças brancas das classes média e alta, que eram considerados como padrão de normalidade. Essas comparações permitiram classificar como desviantes, ou atrasadas, as crianças das classes populares, atribuindo-lhes déficits de linguagem, cognitivo, cultural, linguístico etc.

## ATIVIDADE



## Atende ao Objetivo 4

2. De que forma você considera que as políticas públicas influenciam a visão que as escolas têm dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

---



---



---



---

**RESPOSTA COMENTADA**

*As políticas públicas orientam a elaboração do Projeto Político-pedagógico, influenciando o olhar da escola para essa questão e portanto devem considerar o fracasso escolar como um problema complexo e multifacetado. Do contrário, corre-se o risco de simplificar a questão e propor soluções “mágicas” que não favorecem o processo de ensino-aprendizagem, como descritas na aula, como promover o aluno para não tirar a vaga de outro, ou classificar os alunos de acordo com seu meio social.*

*(...) a busca da superação do fracasso escolar se articula a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel da escola nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Isto quer dizer que existe um conjunto de variáveis, intra e extraescolares, que intervêm no processo de produção do fracasso escolar indo desde as condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas, etc.), culturais dos alunos e seu (des) compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, em que se estruturam os processos ensino-aprendizagem propriamente ditos cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico (BRASIL, 2005, p. 3).*

## A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A Psicopedagogia clínica surgiu no Brasil e na Argentina na década de 1960. Em Buenos Aires, nesse período, eram abertas as primeiras turmas da Faculdade de Psicopedagogia. No Rio Grande do Sul foram criadas as Clínicas de Leitura, com uma abordagem reeducativa, a partir de uma parceria entre a Medicina e a Educação.

Bossa (2000) afirma que, segundo Sergio Leite, os psicólogos eram proibidos de clinicar na Argentina e por isso começaram a atuar na área de educação, desenvolvendo uma metodologia de atendimento às chamadas dificuldades de aprendizagem, sendo, assim, precursores nesta área na América do Sul.

Na década de 1970, em São Paulo, tiveram início os primeiros cursos voltados para as dificuldades escolares (PUC-SP). Esses cursos tinham o enfoque preventivo, e a abordagem ainda era organicista.



Nessa época, as dificuldades dos alunos eram entendidas como provenientes de disfunções neurológicas não detectáveis em exames clínicos (eram muito utilizados termos como Disfunção Cerebral Mínima – DCM e disritmia). Kiguel (1983 apud BOSSA, 2000) ressalta que essa concepção apresentava uma conotação nitidamente patologizante: todo indivíduo com dificuldades na escola era visto como portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas.

Segundo Dornelles (1986 apud BOSSA, 2000, p. 44), esses diagnósticos serviam de explicação para o fracasso e evasão escolar, mascarando a realidade da situação educacional do país, legitimando “as situações de desigualdades de oportunidades educacionais e seletividade escolar”.

Até a década de 1980, no Rio de Janeiro, a maioria dos trabalhos expostos em seminários, congressos e relatados em revistas especializadas dizia respeito à experiência com crianças da então chamada “Educação Especial”, em sua maioria na área de deficiência mental. É importante ressaltar que muitos dos casos apresentados não revelam verdadeiramente problemas de aprendizagem, mas apenas limitações decorrentes de deficiências físicas ou questões de ordem sociocultural mal conduzidas pela escola, e por terapeutas que atendiam em clínicas institucionais (WEISS, 1994, p. 93-94).

Na década de 1980, algumas mudanças ocorreram nesse panorama, e a ótica começou a mudar do aluno para o contexto sociopolítico. O fracasso escolar passou a ser visto de forma articulada aos problemas sociais e políticos, e, conseqüentemente, às questões relativas à estrutura do sistema educacional.

Por outro lado, houve um avanço na área clínica (RUBINSTEIN; CASTANHO; NOFFS, 2004). Profissionais provenientes principalmente da Pedagogia, da Fonoaudiologia e da Psicologia colaboraram na busca de um novo olhar, o institucional, buscando a causa das dificuldades dos alunos também na análise dos mecanismos intraescolares e na seletividade social da escola (GATTI apud SAWAIA, 2002). Dessa forma, tem início uma visão dinâmica da queixa escolar.

Ainda nessa época, surgiram no Brasil os primeiros cursos de Psicopedagogia, a maioria adotando o modelo teórico proposto pelo argentino Jorge Visca, baseado num modelo tridimensional dos problemas de aprendizagem. Esse modelo procurava compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem através das teorias psicanalítica, piagetiana e da noção de grupo operativo de Pichon-Rivière. Um breve histórico da Psicopedagogia Clínica será apresentado na Aula 3.

Pichon-Rivière foi psiquiatra e psicanalista. Nasceu na Suíça e aos três anos de idade mudou-se para a Argentina. Considerando a influência da família em seus clientes, desenvolveu a técnica dos grupos operativos, em que pequenos grupos eram incumbidos de desenvolver tarefas específicas, com o objetivo de levar os indivíduos a refletir sobre essas atividades, ao mesmo tempo que aprendiam a pensar sobre si mesmos.

Gradativamente, o aluno com dificuldade começou a ser visto de forma integrada. A Psicopedagogia constituiu-se como área de conhecimento interdisciplinar, buscando fundamentos para melhor compreender:

O sujeito aprendente a partir de diferentes disciplinas: Psicologia Genética, Antropologia, Sociologia, Psicanálise, Psicologia Social Operativa, Psicolinguística, Educação e Neurologia (RUBINSTEIN, CASTANHO, NOFFS, 2004, p. 230).

Bossa (2000, p. 26) ressalta que:

- a Psicanálise encarrega-se do mundo inconsciente, das representações profundas, operantes através da dinâmica psíquica que se expressa por sintomas e símbolos, permitindo-nos levar em conta a face desejante do homem;
- a Psicologia Social encarrega-se da constituição dos sujeitos, que responde às relações familiares, grupais e institucionais, em condições socioculturais e econômicas específicas e que contextualizam toda a aprendizagem;
- a Epistemologia e a Psicologia Genética se encarregam de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito em interação com os outros e com os objetos;
- a Linguística traz a compreensão da linguagem como um dos meios que caracterizam o tipicamente humano e cultural: a língua enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica;
- a Pedagogia contribui com as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina;
- os fundamentos da Neuropsicologia possibilitam a compreensão dos mecanismos cerebrais que subjazem ao aprimoramento das atividades mentais, indicando-nos a que correspondem, do ponto de vista orgânico, todas as evoluções ocorridas no plano psíquico.

Na década de 1990, foram realizados inúmeros trabalhos de pesquisa voltados para as questões da aprendizagem e do fracasso escolar. A tendência era considerar o insucesso escolar como um sintoma social, e não como uma patologia do aluno. Ainda que ele tivesse um diagnóstico médico de déficit ou deficiência, caberia à escola identificar seu estilo de aprendizagem e oferecer oportunidades e recursos adequados para que pudesse aprender e se desenvolver. Nesse período, segundo Scoz (1998),

a Psicopedagogia passou a adotar uma visão preventiva em relação aos problemas de aprendizagem. Isso significava que a atuação psicopedagógica não deveria se limitar à sua configuração clínica, no momento em que o problema de aprendizagem já estivesse instalado. Valorizava-se, também, a atuação psicopedagógica institucional.

Como a aprendizagem é uma função inata do indivíduo, presente em toda a sua vida, não somente no espaço escolar, a intervenção psicopedagógica pode se dar em qualquer fase da vida, e fora do contexto escolar, como em hospitais e empresas.



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 1

3. Você já leu o livro *O menino maluquinho*, de Ziraldo? Você pode ler a versão *online* em <http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/Online/default.asp>. Apesar de bom aluno, o personagem sempre tirava zero em comportamento. O apelido “maluquinho”, apesar de carinhoso, pode ser uma forma velada de diagnóstico leigo, referindo-se à sua dificuldade em enquadrar-se no padrão de bom aluno como um problema psicológico? Como você explica isso, a partir do histórico da Psicopedagogia? De que forma ela veria o menino maluquinho nos dias de hoje?

#### RESPOSTA COMENTADA

*O histórico da Psicopedagogia nos mostra que esta área de conhecimento teve origem nos estudos da Psicologia. Isso justifica que um aluno que tem dificuldade em manter-se quieto para realizar as atividades seja chamado de “maluquinho” por leigos influenciados pela vivência de que toda dificuldade do aluno devia-se a problemas orgânicos.*

*Nos dias de hoje, a Psicopedagogia não veria o Menino Maluquinho como uma criança-problema. Seu comportamento não prejudicava seu processo de aprendizagem. Enquanto área de conhecimento interdisciplinar, a Psicopedagogia procuraria entender esse comportamento do aluno à luz dos conhecimentos de diferentes disciplinas. Uma criança que não fica quieta pode, não necessariamente, ter um problema orgânico. Até mesmo questões como mobiliário escolar desconfortável e turmas superlotadas podem causar esse tipo de sintoma. É importante, pois, investigar cada caso, reunindo e analisando a maior quantidade possível de informações.*

## CONCLUSÃO

Vemos que as políticas públicas de educação na atualidade refletem o que havia muito já se configurava no cenário oficial. A história do fracasso escolar, bem como da sua “produção”, como refere Patto (1991), datam do início do século XX, não sendo, portanto, como muitos querem crer, algo que acontece apenas recentemente.

A tendência de testar o aluno e culpabilizá-lo pelo próprio fracasso escolar, como ocorreu com a instituição do teste de QI, caracteriza a abordagem médica do fracasso escolar, favorecendo a adoção de medidas como a exclusão do aluno do sistema regular de ensino.

O histórico da Psicopedagogia nos revela a construção de uma área de conhecimento interdisciplinar relativamente recente, cuja articulação de diferentes saberes visa compreender o sujeito que aprende e suas dificuldades, apontando caminhos para a superação desses obstáculos.

## ATIVIDADE FINAL

Em nossa linha do tempo imaginária, chegamos aos anos 2000, e você deve estar se questionando sobre como é visto o aluno com dificuldade de aprendizagem nos dias atuais. Questionamos a você, então, de que forma considera que são vistos pela família, pela escola e pela sociedade em geral os alunos que têm problemas na aprendizagem escolar:

Crianças anormais, como nos séculos XVIII e XIX?

Incapazes e biologicamente inferiores, como no início do século XIX?

Crianças-problema ou vadios, como no início do século XX?

Culturalmente carentes, com problemas nutricionais e déficits linguísticos e cognitivos, como nas décadas de 1960 e 1970?

Portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas, como nos anos de 1970 e 1980?

Vítimas da estrutura do sistema educacional, como na década de 1980?



Vítimas de problemas da sociedade em oferecer-lhes respostas adequadas às suas necessidades, como na década de 1990?

Qual a sua opinião sobre esse assunto? De que forma essa análise histórica favorece o entendimento do momento atual, das atitudes e crenças das pessoas em relação aos indivíduos que têm dificuldades no processo de aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*A inclusão, movimento característico do momento atual, se baseia em uma ideia simples: a maior parte dos alunos com necessidades especiais ou com deficiência frequenta a escola que frequentaria se não fosse deficiente e está colocada em uma classe regular com colegas do mesmo grupo etário (PORTER, 1997).*

*Para que a inclusão ocorra de fato é necessário vencer inúmeras barreiras. Dentre elas, as barreiras atitudinais são as mais preocupantes, uma vez que dependem da disponibilidade interna de cada indivíduo que lida com pessoas com deficiência compreender e acolher a diferença como algo que faz parte da diversidade.*

*Observa-se, no cotidiano escolar, que o aluno com dificuldades, muitas vezes ainda é enquadrado nos rótulos descritos (anormal, incapaz, carente, criança-problema, vítima do sistema educacional), numa tentativa de culpabilizar a criança e/ou sua família pelo fracasso escolar.*

*Para que esta situação efetivamente mude, é preciso que toda a sociedade assuma a sua responsabilidade pela inclusão destes alunos e que eles passem a ser vistos como seres humanos complexos e únicos, com os mesmos direitos das outras crianças, entre os quais destacamos o direito à Educação.*

*Ainda não podemos dizer que temos uma sociedade inclusiva, mas estamos no caminho para a inclusão cada vez que uma criança especial é matriculada no espaço regular de ensino. Este é o caminho. Não é possível preparar antes uma sociedade para somente depois receber as pessoas com deficiências. É o próprio processo que se mostrará, em algum tempo, como o fator de transição para uma sociedade inclusiva.*

## RESUMO

Nesta primeira aula, conhecemos as origens da Psicopedagogia, área de conhecimento interdisciplinar que busca articular conhecimentos de várias disciplinas, e tem como objeto de estudos o processo de aprendizagem humana.

A Psicopedagogia surgiu a partir de discussões e pesquisas sobre o fracasso escolar, tendo em vista que, com o início do processo de escolarização de crianças, muitas pareciam não se adaptar, por apresentarem dificuldades de aprendizagem.

A abordagem médica caracterizou as primeiras iniciativas de compreender as dificuldades no processo de aprendizagem, que eram atribuídas, exclusivamente, a causas orgânicas, justificando a exclusão escolar.

Estudos de disciplinas como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicanálise, a Psicolinguística, a Educação e a Neurologia favoreceram à Psicopedagogia compreender as múltiplas dimensões do sujeito que aprende e construir conhecimentos relevantes que, articulados a questões referentes ao sistema educacional, permitem que se tenha uma visão dinâmica e multifacetada do fracasso escolar.

## INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 2, vamos conhecer as bases neurobiológicas da aprendizagem. Veremos como o cérebro gerencia esse processo, permitindo a interação do sujeito com o meio em que está inserido.

# Aspectos neurobiológicos da aprendizagem

*Aliny Lamoglia*  
*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

2

## Meta da aula

Apresentar os fundamentos neurobiológicos de aprendizagem.

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as bases biológicas de aprendizagem;
2. reconhecer o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso na interação do sujeito com o meio;
3. reconhecer a importância da plasticidade neuronal para a aprendizagem;
4. identificar os níveis hierárquicos de experiências na aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Na Aula 1, conhecemos as origens da Psicopedagogia e descobrimos que, em seus primórdios, eram atribuídas, exclusivamente, causas orgânicas para as dificuldades na aprendizagem escolar. Percebemos que, atualmente, o processo de aprendizagem é compreendido de uma forma dinâmica, envolvendo fatores como a estrutura biológica do sujeito, bem como o meio sociocultural em que ele vive.

Nesta aula, vamos descobrir como se constitui esta estrutura biológica que tem o cérebro como “maestro”.

## A PROCURA DO ÓRGÃO DA INTELIGÊNCIA

Desde os tempos mais antigos, o homem busca conhecer a anatomia e a fisiologia de seu corpo. Em tempos de poucos recursos da medicina, suposições e crenças explicavam a forma de se lidar com as doenças e até mesmo com a morte. Os egípcios acreditavam que a alma precisaria do corpo após a morte e, por isso, mumificavam os cadáveres, preservando os órgãos, principalmente as vísceras e o coração, que, para eles, era o centro da inteligência. O cérebro era derretido, retirado pelas narinas e desprezado. Para os assírios, o fígado era o órgão mais importante, sede da personalidade, por ser considerado a origem e o centro de distribuição do sangue, fonte de todas as funções vitais.

Os filósofos também especulavam sobre o assunto. Foi Hipócrates, cerca de 400 anos antes de Cristo, o primeiro a relacionar o cérebro à inteligência. Aristóteles discordava, afirmando que o cérebro funcionava apenas como uma espécie de refrigerador do sangue bombeado pelo coração, órgão que sediava as emoções e os pensamentos. Platão, em suas aulas, defendia que o cérebro era o centro dos processos mentais. Em 1649, Descartes julgou localizar no cérebro o centro de controle do corpo e da mente.

A evolução da medicina e dos equipamentos de pesquisa e diagnóstico nos tem revelado muitos segredos sobre a composição e o funcionamento do cérebro. Este pequeno órgão, que corresponde a apenas 2% do peso do nosso corpo, está em evidência, como tema de reportagens, livros de autoajuda, conversas entre amigos e até discussões entre mulheres e homens, pois estes se orgulham de possuir mais neurônios.

Será que o fato de terem maior número de neurônios significa, biologicamente, que os homens são mais inteligentes? O tamanho do cérebro faz diferença na capacidade de aprender? De que forma o cérebro comanda nosso corpo? Veremos as respostas para essas perguntas ao longo desta aula.

## O CÉREBRO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Para entendermos a função do cérebro no nosso corpo, vamos pensar na função de um comandante de avião. O comandante é incapaz de guiar o avião sozinho, ele trabalha com o copiloto e com o auxílio de vários sistemas. Da mesma forma, o cérebro, parte do sistema nervoso, é um supersistema de sistemas (DAMÁSIO, 1996). Isso quer dizer que nenhuma parte do sistema nervoso realiza suas funções isoladamente. Uma lesão que afete uma área especializada do cérebro estará prejudicando não somente aquela função, mas o sistema em geral. Observa-se, nos modernos **EXAMES DE NEUROIMAGEM**, que, até mesmo nas tarefas mais simples, várias regiões do cérebro são ativadas.

O sistema nervoso, composto pelo sistema nervoso central (SNC) e pelo sistema nervoso periférico (SNP), é a base para nossa capacidade de interação com o mundo. Através dele, podemos receber, processar e, então, responder à informação oriunda do ambiente.

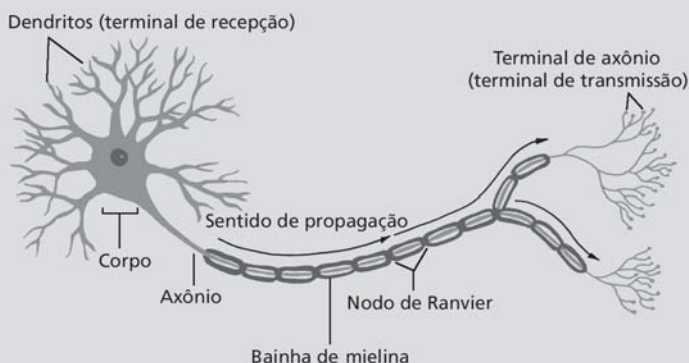
O cérebro faz parte do encéfalo e, com o cerebelo e o bulbo, compõe o SNC juntamente com a medula espinhal, localizada dentro da coluna vertebral. Ao SNP, composto por estruturas chamadas de nervos, cabe a função de transportar a informação entre o SNC e os nervos que se localizam fora deste, como os dos órgãos sensoriais externos (como pele, ouvidos, olhos) e de partes internas do corpo (como o estômago e os músculos).

### EXAMES DE NEUROIMAGEM

São técnicas de diagnóstico médico em que são utilizados recursos como a tomografia, cintilografia e ressonância magnética, que permitem obter imagens do cérebro.

Um exemplo de interação entre os nervos (estruturas do SNP) e a medula espinhal (estrutura do SNC) são os reflexos. Quando nossa mão toca em uma superfície muito quente, esta informação sensorial é levada por neurônios até a medula espinhal. Na medula espinhal, a mensagem é transmitida para outro grupo de neurônios, que dão aos músculos a ordem de retirar a mão automaticamente, quer dizer, tiramos a mão sem pensar. Ao mesmo tempo, a mensagem é enviada para o cérebro, o que nos faz entender o que aconteceu e sentir a dor.

Os neurônios são as células que conduzem o impulso nervoso, que são alterações elétricas que percorrem sua membrana. Quase todos os neurônios são compostos por quatro partes básicas: um *soma* (corpo celular), dendritos, um axônio e botões terminais. A comunicação entre os neurônios se dá na sinapse, a fenda que funciona como uma conexão entre os botões terminais de um neurônio e os dendritos do neurônio seguinte.



**Figura 2.1:** Neurônio.

Fonte: <http://www.infoescola.com/biologia/sistema-nervoso/>

O desenvolvimento do cérebro, segundo Delgado (1996), depende, entre outros fatores, da informação fornecida pelos receptores sensoriais. O autor compara este processo, no início da vida humana, à alimentação de um bebê. Da mesma forma que o alimento é digerido, absorvido e metabolizado para promover o crescimento dos ossos, músculos e outros órgãos, a informação também entra pelos órgãos dos sentidos do bebê e circula pelo sistema nervoso, influenciando o crescimento e o desenvolvimento de conexões de neurônios, que irão influenciar todo o seu desenvolvimento posterior. Assim como a alimentação do bebê não é

escolhida por ele próprio, mas pelos pais, as informações captadas pelos órgãos dos sentidos são provenientes do meio cultural e dos cuidados prestados pelos adultos.

A base biológica da aprendizagem consiste na capacidade de o sistema nervoso fazer novas combinações entre seus elementos e de mudar a eficiência das conexões (ou sinapses) já existentes (HERCULANO-HOUZEL, 2002).

Quando a eficiência aumenta, a conexão entre dois neurônios fica “fortalecida”; quando diminui, a conexão fica “enfraquecida”. Além do mais, nenhuma conexão é fixa; uma conexão enfraquecida demais pode ser eliminada, e uma nova pode ser feita em outro lugar, com outro neurônio. Fortalecer essas novas conexões, estabilizando-as, é uma maneira de criar novas associações (ibid, p. 25).

A capacidade do cérebro de fazer e desfazer conexões de acordo com a necessidade do indivíduo, proveniente de sua interação com o meio, deve-se à plasticidade neuronal.

Este cérebro dotado de plasticidade é o que os cientistas estão conhecendo mais profundamente, através de modernos instrumentos que possibilitam estudá-lo em pleno funcionamento. Observa-se que há mais plasticidade no cérebro jovem; no entanto, as pessoas mais velhas podem aprender com mais velocidade, desde que possam fazer associações entre o conhecimento novo e o que elas já sabem.

Estas descobertas provocam a reformulação de antigos conceitos, como a definição de um sistema nervoso geneticamente determinado, em que as sinapses e as células, logo que formadas, permaneciam ativas até que desaparecessem com a idade (SILVA, 1996).

Entende-se por plasticidade neuronal a capacidade do sistema nervoso de modificar a conexão das células nervosas em função das mudanças do ambiente. Percebemos os efeitos da plasticidade neuronal quando ocorre uma lesão no cérebro, acarretando a perda de determinada função e, através de estimulação específica (em geral terapêutica), a função é restabelecida total ou parcialmente. Isto significa que outros neurônios assumiram a função daqueles que foram lesados.

Atualmente, é possível observar um dinamismo, em que os estímulos ambientais “vão provocar reorganização sináptica, inclusive dentro de espaço de tempo bastante curto e que existe a possibilidade de certos domínios sinápticos serem alterados no decurso da vida adulta” (SILVA, 1996, p. 160).



### ATIVIDADE

#### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

1. Acesse os vídeos sobre a entrevista do maestro João Carlos Martins ao apresentador Jô Soares (<http://www.youtube.com/watch?v=1O9vs-6-478&feature=related>) e reflita sobre sua trajetória de superação. O maestro perdeu os movimentos da mão direita quando teve um nervo rompido em um acidente em um jogo de futebol. Mais tarde, devido a uma agressão na cabeça sofrida em um assalto, teve os movimentos das mãos seriamente prejudicados.

De que forma você imagina que seu cérebro reagiu às dificuldades progressivas com os movimentos das mãos?

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Na atividade, você deve ter percebido a importância da neuroplasticidade para a recuperação dos movimentos do maestro, conseguido através de terapia e muita dedicação, que possibilitaram a reorganização dos neurônios para reativar as funções perdidas. Você deve ter reparado, também, que o maestro desenvolveu sua memória em função da impossibilidade de segurar a batuta ou virar as páginas das partituras. Não é comum um maestro reger a orquestra de memória. Isto aconteceu em função de uma necessidade, o que temos chamado de necessidade do indivíduo em sua interação com o meio. Imaginamos que, com este exemplo de vida, podemos ilustrar as bases biológicas da aprendizagem e o conceito de neuroplasticidade.*

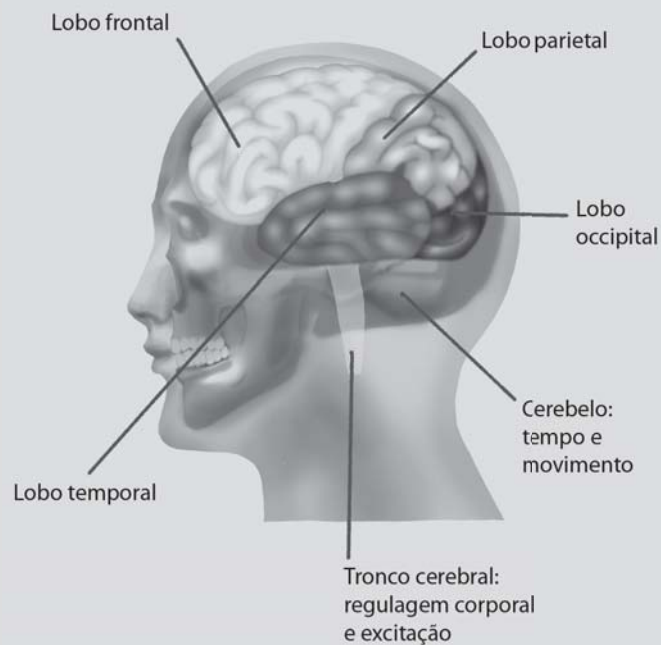
*O conceito de neuroplasticidade foi uma das contribuições de Alexander Luria para a neurociência moderna. Luria, famoso neuropsicólogo soviético, desenvolveu, no início do século XX, pesquisas sobre o*



*funcionamento cerebral e chegou a conclusões impressionantes se considerarmos que, na época, não dispunha dos equipamentos de imagem que os médicos utilizam atualmente. Na época, sabia-se que*

*havia áreas no cérebro responsáveis pelas funções sensoriais e motoras. Lúria defendia que os processos mentais, como as sensações, percepção, linguagem, pensamento, memória correspondiam a complexos sistemas funcionais e não poderiam, portanto, ser simplesmente localizados em áreas específicas no córtex cerebral.*

*Córtex cerebral é a camada mais externa do cérebro. Os lobos (lê-se "lóbos") são as principais divisões físicas do córtex cerebral; o lobo frontal é responsável pelo planejamento consciente e pelo controle motor; o lobo temporal tem centros importantes de memória e audição; o lobo parietal lida com os sentidos corporal e espacial; o lobo occipital direciona a visão (SILVA, 1996).*



**Figura 2.2:** Córtex cerebral.

Fonte: Villela, A. L. M. Disponível em: <<http://www.afh.bio.br/nervoso/nervoso.asp#divisao>>in.color



### ATIVIDADE

#### Atende aos Objetivos 2 e 3

2. Vamos perceber como o cérebro comanda os movimentos de nosso corpo? Se estiver sentado, levante seu pé e faça círculos com ele no sentido horário. Ao mesmo tempo, desenhe no ar, com sua mão, o número 8. O que acontece com o movimento do seu pé? Você conseguiu realizar os dois movimentos ao mesmo tempo? Considerando que existe uma área no cérebro que comanda os movimentos, por que será que é tão difícil enviar um comando para os músculos do pé e outro, contrário, para os músculos da mão?

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Na atividade, você deve ter percebido que o movimento do pé muda de direção quando você faz o movimento com a mão. Isto acontece porque você está dando ordens conflitantes para o cérebro – realizar, simultaneamente, movimentos em direções opostas.*

## NÍVEIS HIERÁRQUICOS DE EXPERIÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

Para haver aprendizagem, é preciso que o indivíduo interaja com o meio. Esta interação se dá através das experiências, que podem ser organizadas hierarquicamente, nos seguintes níveis crescentes de complexidade: sensação – percepção – formação de imagens – simbolização – conceituação.

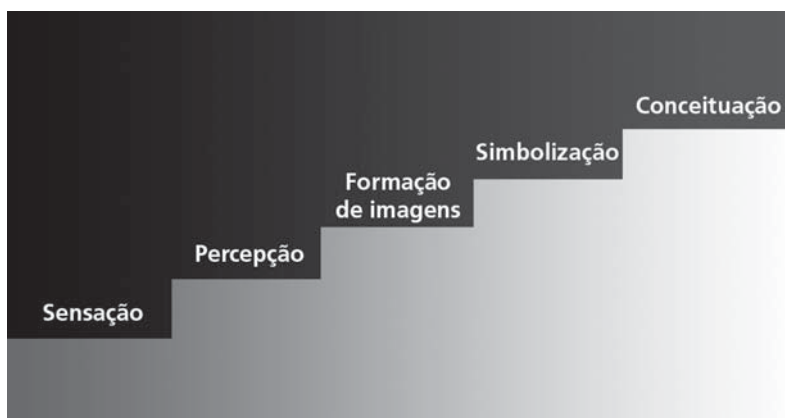


Figura 2.3: Níveis hierárquicos de experiência na aprendizagem.

O nível da sensação é o mais primitivo e diz respeito ao contato inicial com um objeto de conhecimento, que estimula as estruturas sensoriais. Estes estímulos são conduzidos pelo SNP ao SNC, e a tomada de consciência destas sensações produz a percepção. Percebemos com os órgãos dos sentidos. A percepção possibilita a formação de imagens – verbais ou não verbais –, e está relacionada à memória. Por fim, a simbolização corresponde à representação mental. O processo de simbolização nos permite avaliar e recordar situações. Somente através da simbolização é possível alcançar a conceituação. Conceituar pressupõe abstração, classificação e categorização.



### ATIVIDADE

#### Atende aos Objetivos 3 e 4

3. Vamos fazer um exercício de simbolização? Tente ler o texto abaixo e perceba como seu cérebro realiza esta atividade:

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO  
 NO554 C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545  
 1MPR3551ON4ANT35! R3P4R3 N155O! NO COM3ÇO 35T4V4  
 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41  
 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M  
 PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO? POD3 F1C4R B3M  
 ORGULHO5O D155O! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!

---



---



---



---



---



---

Como foi a experiência? O que você percebeu? Com que velocidade você conseguiu decodificar o texto? Esta velocidade apresentou alguma variação? Por que? Como podemos explicar os níveis hierárquicos de experiência na aprendizagem da leitura?

#### RESPOSTA COMENTADA

*Na atividade, você deve ter percebido que houve uma dificuldade na leitura da primeira frase, que foi diminuindo gradativamente, até que, da terceira em diante, você nem reparava mais que havia números no lugar das letras. Isto acontece porque a leitura é uma atividade de simbolização. Você, como leitor, conhece e domina os códigos da linguagem escrita, ou seja, sabe reconhecer as letras*

*(grafemas), associá-las aos sons que representam (fonemas) e extrair sentido do que está escrito.*

*Ao ver números no lugar das letras, houve uma situação-problema – o cérebro não reconhece o código a princípio, mas, por associação visual, descobre a semelhança entre os números e as letras. Desvendando o código, é possível ler o texto com fluência.*

*Quando a criança não sabe ler, é capaz de perceber visualmente as letras, que não fazem sentido para ela – são percebidas como qualquer desenho. Com o ensino formal, ela começa a formar imagens mentais das letras e dos sons que representam. Assim, em um primeiro momento, é capaz de lembrar-se das letras que compõem o seu nome (imagem visual, mas que vai se tornando também auditiva, quando é capaz de fazer a correspondência entre sons e letras). A formação de imagens visuais e auditivas é a base para a simbolização e a leitura vai tornando-se fluente, com o exercício. O leitor fluente desenvolve as habilidades da conceituação: abstração, classificação e categorização.*

Os níveis hierárquicos nos permitem compreender alterações no desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiências sensoriais ou intelectuais. No caso de um bebê com surdez congênita, por exemplo, a ausência ou diminuição significativa da entrada dos estímulos auditivos de forma persistente modifica o processo de maturação do córtex cerebral (DURAN, 2006), provocando, entre outros fatores, uma menor maturação neuronal nos lobos frontais, quando comparados a sujeitos ouvintes (VYGOTSKY, 2003). Duran acrescenta:

Fruto desse processo diferenciado, esses sujeitos (surdos) apresentam maiores dificuldades para aquisição da linguagem e o desenvolvimento da função reguladora da linguagem, comprometendo os processos de planejar suas ações, se inter-relacionar com os outros sujeitos e com o ambiente, modular e organizar seu comportamento, internalizar seus pensamentos, abstrair, apropriar-se dos valores da sociedade e da cultura, em suma, dificultando o desenvolvimento de seu papel social ativo (2006, p. 192).

Duran (2006) ressalta que, caso o diagnóstico de surdez e o trabalho de habilitação à linguagem sejam feitos o mais cedo possível, as características descritas poderão ser anuladas ou atenuadas através do mecanismo da plasticidade cerebral.

## O CÉREBRO E A APRENDIZAGEM

Alguns trabalhos, como o de Haier e colaboradores (apud STERNBERG, 2000), indicam que a aprendizagem pode melhorar a eficiência do funcionamento cerebral. Estes autores analisaram a atividade cerebral de pessoas que jogavam Tetris, um jogo de computador que envolve complexas manipulações visoespaciais. Com a prática, observou-se mudanças no metabolismo cerebral desses sujeitos, como a redução do metabolismo da glicose em algumas áreas, e aumento em outras, mais importantes para a execução da tarefa em questão, assim como acontece com as pessoas de inteligência superior. Este fato talvez seja indício de que as pessoas mais inteligentes podem ter aprendido a utilizar seus cérebros mais eficientemente (STERNBERG, 2000, p. 411).

Com relação à aprendizagem escolar, o cérebro de pessoas analfabetas tem sido estudado há mais de trinta anos pelo neurologista Alexandre Castro Caldas, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Em suas análises, foi possível observar como a cultura altera até mesmo a anatomia cerebral. O corpo caloso, estrutura que une os dois hemisférios cerebrais, é mais estreito nos analfabetos, que nas pessoas que aprenderam a ler na infância. Isto sugere que, por esta região, que não chega a se desenvolver, poderiam passar fibras que serviriam à leitura e à escrita. Através de exames de magnetoencefalografia, a equipe de pesquisa verificou que, quando a aprendizagem é feita na idade adulta, as pessoas não seriam capazes de fazer passar a informação de um hemisfério para outro pelo corpo caloso. A questão seria: sem esta estrutura, como as pessoas adultas poderiam aprender a ler?

Estão sendo desenvolvidos estudos para analisar que outros tipos de conexões são feitos quando a aprendizagem da leitura e da escrita se dá na idade adulta. Observa-se, no entanto, que adultos recém-letrados realizam operações mais complicadas, utilizando muito mais o cérebro, o que torna o processo mais lento e desgastante, explicando, em parte, a dificuldade na alfabetização de adultos.

As pesquisas têm verificado, também, que a escrita no computador envolve áreas cerebrais diferentes da escrita manuscrita. Enquanto que, para escrever manualmente, são ativadas duas representações internas das letras, uma visual e outra motora, ao escrever com o teclado, utiliza-se apenas a representação visual (FREITAS, 2003). Conclui-se, pois, que digitar é uma tarefa mais simples que escrever “desenhando” letras.



<http://www.sxc.hu/photo/898575>

Cruz (2004) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem escrita de adultos com deficiência mental em um ambiente informatizado de aprendizagem. Após realizarem atividades utilizando o *software* PowerPoint pelo período de, aproximadamente, oito meses, observou-se que os alunos apresentaram notável evolução nas produções escritas digitais. Tal evolução, no entanto, não se refletiu, na mesma intensidade, nas produções escritas manuscritas, evidenciando que a utilização do teclado, que facilitava o trabalho motor, bem como funcionava como um recurso mnemônico (facilitando que o aluno lembrasse da letra que estava procurando para representar determinado som), favoreceu a elaboração de conexões cerebrais diferentes daquelas que são elaboradas na escrita manuscrita.

O professor Armando Freitas da Rocha, pesquisador brasileiro da cognição humana, ressalta que:

1. Considerando que “o cérebro trabalha com um processamento distribuído da informação, possuindo regiões especializadas para diferentes modalidades sensoriais, e dado que a aprendizagem e memória estão relacionadas com padrões de conexão neuronal”, o autor conclui que “os processos de aprendizagem que mobilizem diferentes modalidades, induzindo atividade cerebral distribuída e coerente, têm maior possibilidade de consolidação, no sentido da formação de traços de memória robustos e suscetíveis de utilização na vida prática”. Isto confirmaria os benefícios da utilização de recursos na educação, que disponibilizem estímulos de diversas ordens (visuais, auditivos, cinestésicos, táteis).

2. Fica evidente o valor da motivação na aprendizagem, uma vez que:

O cérebro não está disponível para absorver qualquer informação que lhe seja apresentada; ao contrário, ele se estrutura em termos de padrões de atividade eletroquímica que definem núcleos de interesse, para os quais é dirigido o foco da atenção. Para se motivar alguém a aprender é preciso atingir esses núcleos de interesse, ainda que de forma desestabilizadora (apresentando desafios às crenças previamente existentes no aluno). Caso a informação apresentada passe ao largo dos temas para os quais o cérebro foi previamente mobilizado, as chances de aprendizagem se tornam bastante reduzidas.



Consulte os dados relatados em entrevista realizada por e-mail pelo professor Alfredo Pereira Jr., Departamento de Educação (Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista, Unesp/Botucatu), entre novembro e dezembro de 2000, por ocasião da indicação do Prêmio Nobel de Medicina a cientistas da área de Neurociência (ROCHA, 2000).

Para Fonseca (2007, p. 154), a aprendizagem compreende um processo funcional dinâmico que integra quatro componentes cognitivos essenciais:

- *input* (auditivo, visual, tátil-cinestésico etc.);
- cognição (atenção, memória, integração, processamento simultâneo e sequencial, compreensão, planificação, autorregulação etc.);
- *output* (falar, discutir, desenhar, observar, ler, escrever, contar, resolver problemas etc.);
- retroalimentação (repetir, organizar, controlar, regular, realizar etc.).

Os casos de dificuldade de aprendizagem são derivados de uma vulnerabilidade nos sistemas de informação do cérebro, quando a dinâmica neurofuncional não se dá de forma harmoniosa.

Cabe ressaltar que, apesar de a cognição emergir no cérebro, não é possível excluir da cognição sua dimensão social. A evolução cognitiva se dá como resposta “às exigências ecológicas, surgidas primeiro de pressões evolutivas biológicas e envolvimento e posteriormente de pressões sociais e culturais” (FONSECA, 2007, p. 34).

Retornando às questões apresentadas na introdução desta aula, as diferenças anatômicas entre o cérebro masculino e feminino não implicam necessariamente em diferença na inteligência ou capacidade de aprender. De acordo com Silva (1996), é a evolução cultural que gera expansão, através das novas aprendizagens.

#### Uma história curiosa...

No século XIX, o filósofo Theodor von Bischoff fez uma investigação sobre o peso dos cérebros humanos. Após acumular dados, observou que o peso médio do cérebro do homem era de 1.350g, enquanto a média das mulheres se fixava em 1.250g. Durante toda a sua vida, baseou-se neste fato para apresentar a mulher como um ser com menores capacidades intelectuais. À beira da morte, Bischoff doou o seu próprio cérebro à Ciência. O exame anatômico mostrou que pesava 1.245g.

Fonte: Livro *Ciência divertida*, in *Superinteressante* nº 58, fevereiro de 2003).

## CONCLUSÃO

O sistema nervoso constitui a base biológica da aprendizagem, no entanto, para que a aprendizagem aconteça é necessário haver interação do sujeito com o meio que lhe provoca sensações, e é assim, percebido pelos órgãos dos sentidos, desencadeando um processo que culmina com a conceituação do mundo em que o sujeito vive.

A privação de sentidos, como no caso das deficiências, pode interferir negativamente no processo de aprendizagem, a não ser que seja feito um diagnóstico precoce, bem como um trabalho de intervenção a fim de estimular outros canais sensoriais.

As novas descobertas das neurociências facilitam a compreensão sobre a dinâmica do “aprender”, devendo, portanto, apontar caminhos para o “ensinar”.



Juntar elementos, quer sejam movimentos em gestos, ações em coordenações, coordenações em operações, palavras em frases, notas em melodias, passos em danças etc. – a sequência espaço-temporal intencional (tão bem apontada por Piaget) é uma das características mais extraordinárias do cérebro humano (FONSECA, 2009, p. 19).

## RESUMO

*A interação do ser humano com o meio em que vive depende de sua capacidade de receber, processar e responder à informação proveniente do ambiente, o que só é possível através da ação do sistema nervoso. Tal sistema divide-se em duas partes: Sistema Nervoso Central (SNC) e Sistema Nervoso Periférico (SNP).*

*O SNP, composto por estruturas chamadas de nervos, transporta a informação entre o SNC e os nervos que se localizam fora deste, como os dos órgãos sensoriais externos (como pele, ouvidos, olhos) e de partes internas do corpo (como o estômago e os músculos). A estrutura funcional do sistema nervoso chama-se neurônio.*

*A informação fornecida pelos receptores sensoriais para o SNC, entre outros fatores, favorece o desenvolvimento do cérebro de uma forma dinâmica, através da elaboração de conexões que são fortalecidas ou enfraquecidas de acordo com sua eficiência. A capacidade do cérebro de se organizar e reorganizar através da conexão e (re)conexão das sinapses nervosas chama-se plasticidade neuronal.*

*A interação do sujeito com o meio se dá através das experiências, que podem ser organizadas hierarquicamente, nos seguintes níveis crescentes de complexidade: sensação – percepção – formação de imagens – simbolização – conceitualização.*

*Os casos de dificuldade de aprendizagem são derivados de uma vulnerabilidade nos sistemas de informação do cérebro, quando a dinâmica neurofuncional não se dá de forma harmoniosa.*



# Compreendendo a Psicopedagogia na clínica e na escola

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

# 3

## Meta da aula

Conceituar as Psicopedagogias Institucional e Clínica.

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. descrever os aspectos institucionais e clínicos da Psicopedagogia;
2. explicitar os papéis do psicopedagogo clínico e do psicopedagogo escolar;
3. reconhecer a diversidade dos alunos e a especificidade da atuação do psicopedagogo em cada caso.

## INTRODUÇÃO

### SETTING

Palavra setting faz referência ao ambiente terapêutico, na área da Psicologia e da Psicopedagogia Clínica.

Na Aula 2, vimos como os processos neurobiológicos estão associados aos processos de aprendizagem. A seguir, veremos como os problemas de aprendizagem se apresentam em diferentes contextos da sala de aula (área de atuação da Psicopedagogia Institucional) e no **SETTING** terapêutico.

A Psicopedagogia, em sua vertente institucional, trata das questões que envolvem o conhecimento no âmbito da escola.

## O CARÁTER INSTITUCIONAL

Consideramos importante ressaltar que a atuação do psicopedagogo no âmbito da escola é eminentemente institucional, ou seja, este profissional não atua clinicamente frente aos problemas individuais dos alunos, mas planeja, implementa e avalia as atividades pedagógicas e as adaptações curriculares necessárias para cada aluno que apresenta alguma dificuldade ou necessidade educacional especial. Além disso, sua atuação possui também um caráter preventivo, na medida em que pode identificar precocemente as diversidades dos alunos e interferir no processo de aprendizagem antes mesmo que a criança venha a fracassar no processo formal de ensino.

Para que fique mais claro de que forma o psicopedagogo atua no espaço escolar, vejamos algumas das principais ações realizadas por ele:



**Figura 3.1:** Alunos participando de atividade em sala de aula.

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=352134>

## Tratar das questões que envolvem o conhecimento

O papel do psicopedagogo institucional é favorecer a aprendizagem junto a todos os atores da cena educacional, principalmente para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou Necessidade Educacional Especial (NEE).

Necessidades Educacionais Especiais – (NEE) são quaisquer diferenças, dificuldades ou impedimentos à aprendizagem dos alunos. Abrangem as consideradas dificuldades de aprendizagem (dislexia, dislalia, disgrafia, disortografia, discalculia, déficit de atenção etc., embora estes transtornos possam não envolver a capacidade de aprendizagem propriamente dita), a deficiência intelectual, os transtornos globais do desenvolvimento, os transtornos invasivos do desenvolvimento, os transtornos específicos de linguagem, as deficiências sensoriais (surdez, cegueira e deficiência sensorial múltipla) e as altas habilidades.



## Abordar os aspectos pedagógicos do desenvolvimento da criança

É imprescindível que este profissional saiba o que esperar de cada momento da criança em seu percurso acadêmico. Desde o início do desenvolvimento infantil há parâmetros indicativos do que o educando deve ser capaz de fazer. Tais parâmetros devem ser os marcadores funcionais

para sabermos se tudo vai bem ou se devemos nos preocupar com algum aspecto de sua aprendizagem. Greenspan (2002) desenvolveu um “mapa e questionário do desenvolvimento funcional” da criança que pode ser utilizado por pais ou profissionais com o intuito de chamar a atenção para as áreas em que ela está se desenvolvendo conforme o esperado e para aquelas nas quais pode estar encontrando alguma dificuldade. O instrumento é composto de nove estágios que vão dos três meses até os 12 anos de idade.



### **Instituir a visibilidade sobre a diversidade**

É comum os profissionais que trabalham nas escolas não explicitarem as questões que dizem respeito às dificuldades dos alunos, principalmente se tais dificuldades se relacionarem a algum déficit cognitivo. Isto talvez se dê em função do desconhecimento por parte da grande maioria dos professores e técnicos das escolas sobre desenvolvimento cognitivo. Por desconhecerem os parâmetros para o desenvolvimento típico, não podem avaliar o percurso daquele aluno que não responde bem às solicitações pedagógicas.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, 14,5% da população mundial apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, e, se isto é verdade, deve-se ponderar que esta porcentagem

se distribui no quantitativo de qualquer país, estado, cidade ou escola. Logo, como nos diz a campanha contra a discriminação e o preconceito, “é normal ser diferente”.

Acreditamos que deve ser dada visibilidade à diferença, seja ela qual for. Crianças pequenas que convivem com outras crianças com deficiências aprendem, desde cedo, a lidar com a diversidade, e isto de fato faz a diferença.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça. A OMS tem suas origens nas guerras do fim do século XIX (México, Crimeia). Após a Primeira Guerra Mundial, a Sociedade de Nações criou seu comitê de higiene, que foi o embrião da OMS.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Mundial\\_da\\_Sa%C3%BAde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mundial_da_Sa%C3%BAde)

## Realizar encaminhamentos

- Avaliativos

Mesmo quando os profissionais da escola são capacitados para realizar as avaliações dos alunos, é recomendável que um profissional externo à escola o faça. Este procedimento visa evitar que questões institucionais que vinculam os técnicos ao estabelecimento de ensino (seja público ou privado) interfiram na avaliação do aluno.

- De acompanhamento clínico (fonoaudiológico, neurológico, psicológico etc.).

Como já foi dito antes, atendimentos clínicos não podem ser realizados pelos profissionais que atuam nas escolas. Os alunos devem ser encaminhados para acompanhamentos externos à escola e uma rotina sistemática de troca de informações deve se estabelecer entre estes especialistas e os profissionais da escola. Este tipo de atuação, denominada “colaborativa” por alguns autores (GABLE; MANNING, 1997; COOK; FRIEND, 1995), propõe estratégias que interligam a educação regular e a educação especial. Este modelo colaborativo acredita que práticas de

cooperação entre os profissionais especialistas que acompanham crianças com necessidades educacionais especiais e os profissionais do ensino regular resultam em uma rede de suporte que beneficia não só a criança com alguma necessidade especial, mas também as demais crianças.



### Planejar, implementar e avaliar as atividades pedagógicas

É da competência do psicopedagogo, juntamente com o professor, o planejamento das atividades pedagógicas. Isto é necessário principalmente quando falamos das adaptações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais que necessitam de adaptações curriculares ou estratégias de acesso ao currículo.

O que queremos salientar é que “as adaptações curriculares não visam à adaptação da criança ao currículo, mas o inverso: ajustar o currículo às necessidades específicas da criança” (BRASIL. MEC, 2001a).

O currículo, nesta visão, é um instrumento que pode ser transformado para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.



As adaptações curriculares são “recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar ou, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL. MEC, 2001b). Notem que o documento oficial fala até mesmo em substituição do ensino regular, já que “crianças mais vulneráveis à exclusão terão maior eficácia e melhor qualidade de ensino nas escolas de educação especializada” (BAPTISTA, 2008).

Vejam agora os diferentes tipos de adaptações curriculares:

Adaptações organizativas:

Estas se referem:

- ao tipo de agrupamento dos alunos para realizar atividades de ensino-aprendizagem, como também à organização didática da aula;
- aos objetivos e conteúdos: quanto à seleção, priorização e sequenciamento de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores;
- à seleção, inclusão e priorização de objetivos;
- à eliminação e ao acréscimo de conteúdos, quando for necessário.

Adaptações Avaliativas:

Fazem referência à:

- variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar e promover o aluno;
- elaboração de distintos procedimentos didáticos;
- alteração na metodologia de ensino;
- introdução de atividades complementares ou alternativas, além das planejadas para turma;
- alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio.

Adaptações na temporalidade:

Fazem referência à:

- alteração no tempo previsto para realização das atividades ou conteúdos;
- flexibilidade de tempo para alcançar determinados objetivos;
- prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na série, fase, ciclo ou etapa.

Adaptações no acesso ao currículo:

Fazem referência a:

- mobiliários adequados (como cadeiras adaptadas para alunos deficiência física);
- equipamentos específicos (como lupas para alunos com baixa visão e impressora em braille para educandos com deficiência visual);
- recursos materiais adaptados (como livros em braille);
- formas alternativas e ampliadas de comunicação (como as disponíveis através de *softwares* que facilitam a comunicação de pessoas com deficiências motoras como aquelas causadas pela paralisia cerebral);
- modalidades variadas de apoio para participar das atividades escolares (um exemplo é o acompanhante escolar, profissional incumbido de favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldades de interação e/ou comunicação. Este profissional dá apoio ao professor da sala de aula regular, garantindo que determinado aluno, geralmente com transtorno invasivo do desenvolvimento, participe das atividades com o grupo).

A paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva deve-se à lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais.

Acontece durante a gestação, no momento do parto ou após o nascimento, ainda no processo de amadurecimento do cérebro da criança.

Nem sempre há comprometimento da inteligência.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Paralisia\\_cerebral](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paralisia_cerebral)

Agora, retornaremos às atribuições do psicopedagogo escolar:

### **Promover o aprofundamento teórico na escola**

Ao psicopedagogo cabe ainda promover o aprofundamento teórico e a instrumentalização dos professores sobre as dificuldades de aprendi-

zagem e as NEE dos alunos (em outra aula, veremos em pormenores as Necessidades Educacionais Especiais, já citadas anteriormente).

### **Participar das reuniões pedagógicas**

Parece-nos claro que para auxiliar os professores é condição sine qua non que o psicopedagogo participe de todos os momentos propriamente pedagógicos (reuniões pedagógicas, conselhos de classe etc.) da escola, para se inteirar do que acontece em cada turma, conhecer os alunos e suas necessidades especiais.

### **Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola**

Uma multiplicidade de fatores envolve o cotidiano pedagógico – o referencial teórico que direciona a prática dos profissionais, as metodologias desenvolvidas, as concepções de ensino-aprendizagem, o currículo. O Projeto Político-Pedagógico elaborado pela escola deve buscar a coerência da reflexão/concretização destes fatores (STAUFFER, 2007). Sendo o currículo o direcionador da ação educacional, a inclusão de um educando, mesmo aquele com necessidades educacionais especiais, será tanto maior quanto mais ampla for a sua participação nas atividades curriculares. Se considerarmos a escola um espaço para a sistematização e socialização do conhecimento historicamente elaborado pela sociedade, ela deverá oferecer um currículo que rompa com o determinismo psicobiológico das diferenças como algo estático, focado apenas nas limitações do educando, e passe a contemplar as suas potencialidades. Em outros termos, podemos afirmar que a escola deverá valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, criando um ambiente mais participativo no processo de ensino-aprendizagem (idem, ibidem).

## Realizar encontros com as famílias

Compreender a família como cuidadora, por excelência, das crianças, visto que, de acordo com Bowlby (1998), “não há nenhum outro tipo de relacionamento no qual um ser humano se coloque de maneira tão irrestrita e contínua à disposição de outro” (p. 74). E quando isto não se dá é porque algo deve ter perturbado de forma importante os vínculos que todo ser humano estabelece, por sua vez, com seus cuidadores.

BOWLBY (op. cit.) diz ainda que mesmo o cuidado inadequado, individual e contínuo é preferível ao cuidado institucional e acrescenta que “pode existir algo pior do que um lar insatisfatório: a inexistência de um lar” (p. 75). Por tudo isto, devemos valorizar a participação das famílias na escola.



### ATIVIDADE

#### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

1. Agora que você já conhece a atuação do psicopedagogo na escola, imagine que é profissional de uma escola de Educação Infantil que recebe uma criança de três anos de idade, sem linguagem verbal, com dificuldades de relacionamento e que passa grande parte do tempo olhando para o movimento das próprias mãos. Quais encaminhamentos você consideraria adequados para a família desta criança? Que ações você implementaria em relação aos professores?

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*O primeiro procedimento a ser adotado em uma situação como esta é o encaminhamento para que a família busque uma avaliação neuropediátrica que diagnostique o motivo pelo qual a criança apresenta os comportamentos relatados. De posse do diagnóstico, a família deverá ser orientada pela escola para o acompanhamento com especialistas como fonoaudiólogo, psicopedagogo clínico ou outros, dependendo da demanda da criança. Estes profissionais acompanharão o desenvolvimento do aluno e trabalharão junto à*

*equipe da escola, orientando-a sobre como fazer algumas adaptações importantes. Em relação aos profissionais da escola, caberá ao psicopedagogo institucional a instrumentalização de toda a equipe pedagógica sobre a modalidade em Necessidade Educacional Especial à qual a criança pertence e as adaptações curriculares cabíveis a cada caso.*

*Caso não haja o encaminhamento da criança para a avaliação neuropediátrica, a escola deve sempre orientar a família no sentido de compreender as dificuldades apresentadas pela criança, e todos os demais procedimentos da escola devem acontecer tal como foi descrito anteriormente. Ou seja, mesmo que a criança não possua um laudo médico que comprove a sua deficiência – e isto muitas vezes acontece, por diferentes motivos –, os profissionais da escola devem trabalhar com esta criança no sentido de responder as demandas existentes e entendê-la como uma criança que tem uma forma peculiar de aprender. Somente desta forma poderemos considerá-la incluída de fato. Em outras palavras, não basta que a criança frequente a escola, mas que esta ofereça condições que favoreçam seu aprendizado.*

## A CLÍNICA

“Aprender envolve a simultaneidade da integridade neurobiológica e a presença de um contexto social facilitador” (FONSECA, 2009, p. 66).

Vimos, na aula anterior, que alguns casos de dificuldade na aprendizagem denotam falhas nos sistemas de informação do cérebro. Da mesma forma, é necessário também haver um contexto social que propicie as condições básicas para que a aprendizagem sistematizada ocorra, ou seja, um contexto com mediação, no qual um adulto ensina os conceitos do mundo para uma criança.

Fonseca (2009) refere-se, desta forma, a uma prática continuada e mediatizada para conceituar a aprendizagem humana, como evocou Vygotsky (1993, 1994). Este, por sua vez, foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que a mente humana se forma socialmente, através de um processo denominado *internalização*, no qual a criança se apropria, através do contato com o adulto que a ensina, dos conceitos do mundo.

**Lev S. Vygotsky (1896-1934)**, professor e pesquisador, nascido em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, viveu na Rússia e morreu de tuberculose aos 37 anos. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da língua e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela *interação* do sujeito com o meio.



Na Aula 5 apresentaremos os conceitos da obra de Vygotsky que são mais relevantes para a atuação pedagógica e, conseqüentemente, para a atuação psicopedagógica.

De acordo com os pressupostos teóricos propostos por Vygotsky, vemos que a intervenção deliberada no processo de aprendizagem da criança caracteriza o ponto central da teoria sociointeracionista. Este é também o objetivo da intervenção psicopedagógica clínica, ou seja, interferir no processo de aprendizagem da criança para que ela possa vencer a dificuldade que se apresenta.

## O SURGIMENTO DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

Como vimos na primeira aula, a Psicopedagogia nasceu como um campo de conhecimento devido à necessidade de atender às crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela Medicina e pela Psicologia.

Como precursor deste novo conhecimento, Visca (1985) propõe um trabalho clínico utilizando-se da integração de três linhas de pensamento:

- 1) a Epistemologia Genética de Piaget, que procurou explicar como o ser humano adquiria o conhecimento ao longo do seu percurso de desenvolvimento;
- 2) a Psicanálise Freudiana, que defendia a ideia de que o homem não é regido apenas por motivações racionais, mas também por pulsões inconscientes;

3) a Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière, que acreditava que práticas sociais podem ser reproduzidas em pequenos grupos, os quais denominou grupos operativos. Visca denomina sua proposta de Epistemologia Convergente.

No Brasil, a Psicopedagogia surge em meados dos anos 1950 como resposta a uma demanda crescente em relação ao fracasso escolar e aos problemas de aprendizagem (BERLIN; PORTELLA, 2007). Inicialmente se apresenta como uma abordagem organicista, de valorização dos sintomas e com uma visão de reeducação e correção (GUIMARÃES apud LAMOGIA, 2009). A partir da década de 1990, a Psicopedagogia recebe a influência das abordagens interacionistas, como a de Vygotsky, e passa a compreender o ser cognoscente como sujeito ativo de sua aprendizagem e extremamente vinculado com o outro que ensina.

## A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

Sobre a prática em Psicopedagogia Clínica, Guimarães (apud LAMOGIA, 2009) ressalta que o Projeto de Lei nº 3.124/97, do deputado Barbosa Neto, propõe a regulamentação da profissão de psicopedagogo e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia. De acordo com a autora, estes profissionais devem realizar o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios da Psicopedagogia. Alguns destes instrumentos são: as técnicas projetivas psicopedagógicas referidas por Visca (1985); a anamnese psicopedagógica (WEISS, 1992); a sessão lúdica centrada no aprendizado e a entrevista operatória centrada na aprendizagem (WEISS, 1992); a caixa lógico-simbólica e a caixa de trabalho psicopedagógico idealizadas por Lacombe.



Para conhecer mais sobre o trabalho de Lacombe, acesse o site <http://www.annalacombe.com.br>.

Em relação às intervenções a serem realizadas na escola, é importante que o psicopedagogo clínico escute o que os profissionais da escola têm a dizer, já que é nela que o aluno passa boa parte de sua vida. São os profissionais da escola que poderão implementar as práticas diárias para o sujeito e é lá, normalmente, que aparecem os maiores problemas. Por isto, reafirme a importância da escola na vida da criança, bem como a sua crença na capacidade dos profissionais de construírem algo novo. É necessário também levar todas as informações que tiver sobre a criança. Além do informe psicopedagógico (também chamado de laudo ou parecer psicopedagógico), tudo o que se referir ao problema do sujeito (artigos, livros), além de toda legislação vigente que assegura a inclusão desse sujeito e a obrigatoriedade de a escola se preparar para recebê-lo, deve ser discutido com a escola. Questões operacionais como mudança de sala, troca de lugar, adaptação da avaliação também devem ser pontos de pauta entre o psicopedagogo clínico e a escola (GUIMARÃES apud LAMOGLIA, 2009).

### **PREVENIR OU REMEDIAR? COMO A PSICOPEDAGOGIA LIDA COM OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR?**

A Psicopedagogia Clínica possui o seu viés preventivo, mas sua prática é, verdadeiramente, muito mais terapêutica. Nesta área, temos o psicopedagogo clínico, que atua em consultórios e clínicas particulares, assim como em organizações não governamentais.

Este é o profissional que atende a criança, o adolescente e o adulto que já apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem.

O psicopedagogo clínico vai receber o sujeito e fazer inicialmente uma avaliação para entender como ele aprende e quais são os elementos que estão limitando sua aprendizagem. Weiss (1992) afirma que a avaliação psicopedagógica é uma investigação sobre o não aprender, aprender com dificuldade ou lentamente, do não mostrar que aprendeu ou mesmo fugir de situações de possível aprendizagem.

Ainda segundo Weiss (1992), o psicopedagogo considera o fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência da escola, que pode ser vista por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno.



A perspectiva da sociedade diz respeito a questões sociais que, de certa forma, permeiam as demais. Em outras palavras, em casos de alunos com problemas de aprendizagem, não se pode deixar de considerar elementos da cultura, além das condições e relações político-sociais e econômicas vigentes. São fatores imprescindíveis na análise, por exemplo, de casos de crianças que não aprendem na escola, mas, devido à baixa renda da família, não têm acesso a oportunidades de crescimento cultural como teatro e cinema e, muitas vezes, nem sequer têm livros e revistas em casa.

A perspectiva da escola refere-se à análise da instituição escolar, de como está sendo organizado o ensino, das vivências proporcionadas pela escola com o intuito de ensinar. Escolas onde faltam recursos físicos (e, às vezes, até mesmo professores), onde existem turmas superlotadas e que são desacreditadas pelas famílias não podem ser um ambiente favorável à aprendizagem, por exemplo. Podemos citar também, como exemplos, casos em que a metodologia não está adequada às características do aluno, ou onde não existe vínculo positivo entre professor e aluno.

A terceira perspectiva de análise do fracasso escolar diz respeito ao aluno e suas condições internas de aprendizagem, abrangendo questões como ansiedade, estresse, doenças, alterações hormonais, bem como as reações a pressões exercidas pela escola e pela família.

Após a avaliação das situações em que encontramos obstáculos à aprendizagem, inicia-se o acompanhamento psicopedagógico ou acontece o encaminhamento do caso a outro(s) profissional(is) especialista(s), se for este o caso. Outros procedimentos que fazem parte da orientação que é realizada ao final da avaliação psicopedagógica são o acompanhamento à escola e o contato sistemático com a família.

Em primeiro lugar, é importante escutar o que os profissionais da escola têm a dizer, já que o ambiente do consultório é demasiadamente controlado e raramente surgem problemas de interação ou indisciplina, por exemplo.

É recomendável que o psicopedagogo leve o máximo possível de informações para a escola, desde que a família tenha autorizado previamente a divulgação destas informações. Além disso, é importante que este profissional disponibilize para a instituição escolar tudo o que for possível sobre o problema do sujeito (artigos, livros), além de toda a legislação vigente que assegure a inclusão desse sujeito e a obrigatoriedade de a escola se preparar para recebê-lo.

É necessário, por sua vez, que a escola se manifeste sobre o que, operacionalmente, pretende fazer – se pretende empreender adaptações curriculares para a criança; mudar o aluno de classe ou de lugar; realizar a avaliação oralmente ou qualquer outro procedimento que se aplique ao caso em questão.



### ATIVIDADE

#### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

2. Considerando a análise do fracasso escolar na perspectiva da escola, cite ou pesquise outros exemplos de situações que podem prejudicar a aprendizagem dos alunos.

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*A maior parte dos casos que chegam aos consultórios de Psicopedagogia bem como a grande maioria os casos de crianças que fracassam na escola dizem respeito à alfabetização.*

*Várias pesquisas apontam para questionamentos em relação aos métodos de ensino, em geral, e de alfabetização, em particular, adotados nas últimas décadas nos anos iniciais da Educação Fundamental no nosso país.*

*Capovilla e Capovilla (2001) afirmam que dados do próprio Ministério da Educação apontam que apenas 4% dos alunos que terminam o quinto ano de escolaridade apresentam desempenho aceitável em leitura e escrita. Os autores demonstram como nos últimos vinte e cinco anos a educação brasileira optou por caminhos que a levaram ao quadro atual de falência da alfabetização e, conseqüentemente, do Ensino Básico. Exemplos de países como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra, que passaram por momentos de declínio nas avaliações de proficiência de leitura e escrita de suas crianças à época da culminância da abordagem construtivista, reviram os seus parâmetros curriculares e conseguiram sair da crise ao adotarem o método fônico de alfabetização. Para saber mais, acesse os links a seguir:*

*<http://www.inep.gov.br>*

*<http://www.inrp.fr/onl/ressources/publi>*

*<http://www.literacytrust.org.uk>*

## CONCLUSÃO

Vimos nesta aula que há dois campos de atuação possíveis para o psicopedagogo educacional: na escola e na clínica. Ambos requerem o entendimento de que a interação com a criança que apresenta qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem é muito importante e que nem sempre a problemática encontrada se deve a fatores relacionados à aprendizagem, mas sim relacionados à mediação do conhecimento para a criança.

### ATIVIDADE FINAL

#### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

A professora Marília leciona para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, onde duas crianças não estão apresentando progressos no decorrer do período: Leandro, que tem síndrome de Down, e Patrícia, filha caçula de uma mãe divorciada que tem mais três filhos, e quase não demonstra interesse pelas atividades propostas pela professora. No entanto, gosta de ler revistas em quadrinhos, desenhar e escrever suas próprias histórias, em geral sobre personagens que ela mesma cria.

Quem poderá orientar Marília neste momento? Um psicopedagogo clínico ou um psicopedagogo escolar? De que forma ele ou eles poderão ajudá-la?

---



---



---



---



---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Os dois profissionais podem ajudar Marília. Um psicopedagogo escolar pode orientar a professora a avaliar Leandro, traçar objetivos adequados ao seu nível de desenvolvimento e planejar estratégias que favoreçam sua aprendizagem, como adaptações curriculares. No caso de Patrícia, uma avaliação psicopedagógica clínica seria indicada para diagnosticar a causa de seu desinteresse pelas atividades escolares. O psicopedagogo clínico, através de testes e atividades específicas, investigará a relação da menina com sua família e com a escola e indicará a necessidade – ou não – de uma terapia psicopedagógica, bem como fará encaminhamentos, caso julgue necessário, para outros profissionais, como um psicólogo, por exemplo. Este profissional elaborará um laudo e orientará a família da criança e a professora Marília sobre como procederem em relação à menina.*

## RESUMO

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que surgiu a partir da necessidade de compreender as dificuldades no processo de aprendizagem. Atualmente, tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem e suas dificuldades, buscando compreender o aluno como um ser social, complexo, que aprende a partir da interação com o meio.

A atuação psicopedagógica pode se dar na escola (Psicopedagogia Institucional) ou na clínica.

Na escola, o psicopedagogo tem como funções:

- Tratar das questões que envolvem o conhecimento.
- Abordar os aspectos pedagógicos do desenvolvimento da criança.
- Instituir a visibilidade sobre a diversidade.
- Realizar encaminhamentos.
- Planejar, implementar e avaliar as atividades pedagógicas.
- Promover o aprofundamento teórico na escola.
- Participar das reuniões pedagógicas.
- Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.
- Realizar encontros com as famílias.

Na clínica, onde devem ser feitos os atendimentos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo avalia, considerando o fracasso escolar na perspectiva da sociedade, da escola e do aluno, faz encaminhamentos (se forem necessários) e orienta o educando e sua família.

O psicopedagogo clínico deve, também, orientar a escola em relação às estratégias pedagógicas a serem adotadas com o objetivo de remover os obstáculos à aprendizagem e favorecer o desenvolvimento do aluno.

# Crescendo e aprendendo a pensar. Contribuições de Piaget para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

4

## Meta da aula

Apresentar os principais pressupostos de Piaget e a forma como a sua teoria pode contribuir para os educadores compreenderem o desenvolvimento cognitivo das crianças.

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os pressupostos das teorias racionalistas e empiristas;
2. identificar algumas características do desenvolvimento cognitivo das crianças, a partir do conhecimento sobre o modelo clínico de avaliação cognitiva desenvolvido por Piaget;
3. comparar as teorias estruturalista e interacionista, no que diz respeito à fundamentação teórica da prática do cotidiano escolar.

## INTRODUÇÃO

Na Aula 3, delimitamos as áreas de atuação da Psicopedagogia clínica e institucional. Para identificarmos problemas, atrasos ou desvios na aprendizagem infantil é necessário compreender o processo de desenvolvimento considerado normal. Nesta aula, conheceremos as contribuições de Piaget. Antes, porém, de abordarmos o estruturalismo de Piaget, faremos uma breve descrição de duas outras correntes teóricas, o racionalismo e o empirismo.

Uma vez apresentadas estas correntes teóricas às quais se contrapõe o estruturalismo de Piaget, abordaremos a teoria piagetiana propriamente dita e, em seguida, traremos algumas ideias do interacionismo de Vygotsky, a fim de contextualizar algumas noções estruturalistas que levantam polêmicas sobre práticas pedagógicas que conhecemos.

## PIAGET E O ESTUDO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO

### Racionalismo e empirismo

Muitos estudiosos têm se dedicado a analisar de que forma o indivíduo aprende. Um grupo deles, chamado racionalista, acredita que o homem já nasce com a razão, ou seja, com estruturas da inteligência predefinidas pela hereditariedade. Estas ideias inatistas vêm dos filósofos gregos Platão e Descartes.

Platão, no diálogo *Mênon*, relata que Sócrates conversou com um escravo analfabeto fazendo-lhe perguntas e assim conseguiu que o jovem lhe explicasse um difícil teorema de Geometria. Platão afirma que as verdades matemáticas surgiam no espírito do escravo à medida que Sócrates lhe dirigia as perguntas.

Descartes, autor da máxima “Penso, logo existo”, defendia que existem ideias inatas, que são a assinatura do “Criador” no espírito das criaturas racionais.

Para os racionalistas, a aprendizagem não depende da experiência. Aprende-se através de *insights*, à medida que se tem maturidade para isso.

*Insight*, segundo Köhler, citado por Moura e Correa (1997), é o resultado de uma

Súbita reestruturação do campo perceptual, permitindo que aspectos fundamentais à solução do problema, anteriormente não percebidos, sejam vistos ou levados em conta. (...) É a experiência do Ah!, em que a solução aparece de repente, pela apreensão das relações fundamentais de uma situação problema, por compreensão, e não por tentativas cegas (p. 36).

Um exemplo famoso de *insight* é a história da descoberta de Arquimedes, notável matemático da Antiguidade que, tendo sido incumbido pelo rei de resolver complexa situação-problema, descobriu subitamente a resposta enquanto tomava banho. Ficou tão empolgado com isso que saiu correndo pelas ruas, completamente nu, gritando: “Eureka! Eureka!”



Você pode ler a história de Arquimedes em <http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx?tabid=426>.

Outra corrente, denominada Empirismo, acredita que o conhecimento é proveniente da experiência. Os empiristas defendem que o indivíduo nasce como uma folha em branco (*tábula rasa*) em que o meio vai imprimir seus conteúdos. Neste caso, para aprender é preciso captar as informações de maneira passiva (sem processá-las), através dos órgãos dos sentidos.

B. F. Skinner, psicólogo americano, realizou importantes estudos nesta linha para provar sua tese de que os processos cognitivos são processos comportamentais, ou seja, são coisas que as pessoas fazem e não fruto de suas mentes (MOURA; CORREA, 1997). Para ele, o comportamento humano não é determinado pela intencionalidade, mas sim pelas circunstâncias oferecidas pelo meio.

Para este autor, a aprendizagem é uma mudança de comportamento que, para ocorrer, depende de uma situação planejada, com estímulos e reforços positivos às respostas desejadas. Relacionando esta teoria com a prática escolar, podemos exemplificar que o estímulo seria o conteúdo a ser aprendido em determinada atividade e o reforço seriam os brindes e elogios que são dados ao aluno cada vez que ele se comporta bem ou realiza adequadamente uma tarefa. Para que as informações sejam retidas, é necessário repetir as experiências, tantas vezes quantas forem necessárias, até que a aprendizagem ocorra.

### ATIVIDADE



#### Atende ao Objetivo 1

1. Você já conheceu um pouco das teorias racionalista e empirista. Agora, propomos um desafio. Faça uma analogia destas teorias com os seguintes ditados populares:

“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.”

“Espinho que tem de picar de pequeno traz a ponta.”

A que teoria cada ditado pode ser relacionado? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---



---



---



---



---



---

**RESPOSTA COMENTADA**

*O ditado “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” pode ser relacionado ao Empirismo, corrente teórica segundo a qual a aprendizagem se dá através da repetição da experiência. Para estes autores, os processos cognitivos são comportamentais, ou seja, são decorrentes do que as pessoas fazem.*

*O ditado “O espinho que tem de picar de pequeno traz a ponta” pode ser relacionado ao racionalismo, pois transmite uma mensagem determinista. Para o racionalismo, o homem já nasce com as estruturas da inteligência predefinidas.*

**ESTRUTURALISMO**

Chegamos, então, à nossa terceira corrente teórica, o Estruturalismo, que tem demonstrado que o indivíduo não nasce desprovido de estruturas inteligentes, nem tampouco já vem com a inteligência “pronta”.

O indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predispõem ao surgimento de certas estruturas mentais. (...) Herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981).

Conclui-se, portanto, que a intensidade da estimulação promovida pelo meio interferirá no desenvolvimento da inteligência. Daí a importância de oferecermos estímulos físicos (brinquedos, música, passeios etc.) e sociais (conversas, desafios, brincadeiras, contar histórias etc.) às crianças desde que nascem.

Jean Piaget, no início do século XX, desenvolveu uma série de pesquisas para comprovar sua tese de que as aprendizagens do homem decorrem de sua necessidade de adaptação ao meio. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, Piaget não desenvolveu um método de ensino – nem professor ele era. Seu propósito era estudar a gênese da inteligência no homem, e por isso buscou compreender como a criança aprende. Seus

estudos podem nos ajudar a avaliar a forma de o aluno pensar, ou seja, de que forma o aluno compreende determinado conteúdo – ou por que não o compreende.

Além de realizar pesquisas, através de experimentos, Piaget também observava o crescimento de seus três filhos, o que o ajudou a desenvolver alguns pontos de sua teoria. Ele classificou o desenvolvimento infantil em estágios, que são períodos, ou fases, em que o pensamento humano assume características específicas.

Para ilustrar os conceitos desenvolvidos por ele a fim de responder à questão “como a inteligência se desenvolve”, convidamos você a acompanhar alguns fatos observados por uma mãe (Tereza) no desenvolvimento de seu bebê (Paulo). Tereza, Paulo e as situações apresentadas são fictícios.

Tereza esperou pelo nascimento de Paulo com ansiedade. Ela era professora e aguardava seu primeiro filho. A gravidez foi planejada, e tudo estava preparado quando ele nasceu: o quartinho decorado em tons de verde, para tornar o ambiente tranquilo e aconchegante, a cadeira para amamentação, os brinquedinhos para estimular sua aprendizagem.

Nos primeiros contatos com seu filho, Tereza percebeu que ele já sabia algumas coisas. Quando sentia o seio da mãe tocar seus lábios, ele virava a boquinha e sugava com força. Na primeira consulta ao pediatra, Tereza ficou surpresa ao ver que, apoiado pelo médico e colocado em uma determinada posição, em pé, ele até movia as pernas como se estivesse dando uns passinhos!

Ao nascer, a criança possui reflexos que garantem sua sobrevivência, além de servirem como forma de adaptação ao meio. Os reflexos, como os citados anteriormente, de sugar e marchar imediatamente após o nascimento fazem parte de nossa herança biológica.

A adaptação do indivíduo ao meio envolve a utilização de suas estruturas mentais ou, caso estas não sejam eficientes para tanto, a ação do indivíduo sobre o meio envolve movimentações entre as estruturas biológicas que propiciam o desenvolvimento da inteligência. Em outras palavras, para Piaget, a adaptação envolve dois processos: assimilação e acomodação. É através destes dois processos que o ser humano passa de um estágio menos evoluído de inteligência para um estado mais evoluído.

O processo de assimilação corresponde à “apreensão ou incorporação de um novo conceito ou experiência em um conjunto de esquemas já existentes, através da própria atividade do sujeito” (FERREIRA, 1998, p. 31).

O processo de acomodação ocorre quando novas estruturas são formadas a fim de resolver determinada situação problema.

Através da experiência, os reflexos se consolidam e se firmam, por meio da acomodação ao mundo exterior, tornando-se mais eficientes (FERREIRA, 1998). Por exemplo, a partir do exercício do reflexo de sucção, a criança passa, com o tempo, a discriminar os objetos a serem sugados em função de suas necessidades. Isso permite a ela rejeitar a chupeta caso esteja com muita fome. Desta forma, os reflexos se transformam em modos de agir que, segundo Ferreira (idem, *ibidem*), “vão se aperfeiçoando com o tempo e permitindo ao bebê resolver cada vez melhor os seus problemas e se adaptar” (p. 44).

Voltando ao caso de Paulo, Tereza observou que, ao completar um ano de vida, sua diversão preferida era jogar objetos para fora do berço. Ele dava muitas risadas quando, ao receber o objeto de volta, tornava a arremessá-lo longe. Essa é uma característica do estágio sensório-motor, no qual a criança descobre o mundo através da ação, pois sua linguagem ainda é predominantemente não verbal. Ela sente prazer em exercitar suas “novas habilidades”, o que Piaget chamou de “jogos de exercícios”.

A seguir apresentamos dois quadros descritivos dos estágios propostos por Piaget e das idades nas quais as aquisições acontecem.

Tabela 4.1: Organização e logicização do pensamento

Idade	0 a 2 anos	2 a 7 anos	7 a 12 anos	12 anos em diante
Estágio	<b>Sensório-motor:</b> Reflexos; reações circulares primárias; reações circulares secundárias; coordenação de esquemas secundários; reações circulares terciárias; início do simbolismo	<b>Pré-operatório:</b> Desenvolvimento da capacidade simbólica; explosão linguística; egocentrismo; descentralização do pensamento; desequilíbrio; irreversibilidade; realismo; antropomorfismo; animismo.	<b>Operatório concreto:</b> Ação sobre os objetos; início das operações lógicas (composição, associatividade, identidade, reversibilidade, conservação, inclusão de classes, etc.)	<b>Operatório formal:</b> Noções científicas; combinatórias; formulação e comprovação de hipóteses; abstração do pensamento

Fonte: Biaggio (1985).

Tabela 4.2: Linguagem e socialização

Idade média (anos)	Estágio do desenvolvimento	Nível de linguagem	Nível de organização e socialização	Nível de representação gráfica (desenho)	Nível de representação (corpo)
0 a 2 / 3	Sensório-motor	Monólogo (ecolalia, palavra-frase)	Individual	Realismo fortuito	Imitação com modelo
2 / 3 a 4 / 5	Simbólico	Monólogo coletivo	Pares móveis	Realismo gorado	Imitação sem modelo
4 / 5 a 7 / 8	Intuitivo	Informação adaptada	Pares fixos	Realismo intelectual	Jogo simbólico
7 / 8 a 11 / 12	Operatório concreto	Diálogo	Bando	Realismo visual	Dramatização
11 / 12 em diante	Operatório abstrato	Discussão	Grupo	Técnicas de desenho	Teatro

Fonte: LIMA, A. F. de O. *Pré-Escola e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Quando desenvolve a linguagem verbal, por volta dos dois anos de idade, a criança passa a interagir com o meio de outras formas, características do estágio pré-operatório. Tereza fez as seguintes anotações no álbum de fotografias do segundo aniversário de Paulo:

“Escolhemos este tema para sua festa (Os Três Porquinhos) porque é sua história preferida. Outro dia Paulo tirou os palitos do paliteiro e soprou sobre a mesa, fingindo ser o lobo a soprar a casa de palha.”

Entre os dois e os sete anos de idade, a criança faz uso de sua capacidade de representação, ou seja, já é capaz de formar esquemas simbólicos. Isso possibilita que brinque de faz de conta – finge que uma caixa é um carrinho, ou que palitos de dente são uma casa de palha. No entanto, nesta fase ela ainda não possui esquemas conceituais, o que acarretará uma percepção distorcida da realidade, baseada em sua percepção imediata. Ao ouvir expressões como “Aquele cozinheiro é um porco!”, é muito provável que a criança as entenda no seu sentido literal.



Podemos dizer que seu pensamento não é como um filme, mas como *slides*, com cenas isoladas que se sucedem. Outra característica de seu pensamento é o egocentrismo intelectual – visão da realidade em que a criança se confunde com pessoas e objetos, atribuindo a eles suas próprias características, pensamentos e sentimentos.

Com o progressivo declínio do egocentrismo e a formação de esquemas conceituais, a criança adquire a capacidade de realizar operações mentais (que são as ações interiorizadas) e pode explicar logicamente suas ideias e ações. Estas são as características do estágio das operações concretas (aproximadamente entre os 7 e 11 ou 12 anos). A criança

ainda tem necessidade de apoiar-se nos objetos concretos para realizar operações. Observando mecanismos, por exemplo, pode descobrir relações de causa e efeito.



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 2

2. A professora Telma pediu a seus alunos de 4 anos de idade que recortassem de revistas o que gostariam de dar de presente para a mamãe no Dia das Mães. Como se explica o fato de que todas as crianças recortaram figuras que representavam bonecas, bicicletas e outros brinquedos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*As crianças agiram desta forma porque escolheram para a mãe presentes que agradariam a elas mesmas. Esta é uma característica do egocentrismo intelectual – a criança atribui às outras pessoas e objetos suas próprias características.*

*O mesmo acontece quando a criança perde um brinquedo (um carrinho, por exemplo), e pergunta à mãe: “Viu o meu carrinho?” Então, a mãe responde: “Qual carrinho? Você tem vários!” E a criança diz: “Aquele, o que eu perdi!” Isto se dá porque a criança sabe o que está procurando e apresenta dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, que não sabe o que exatamente está na mente dela.*

O estágio operatório concreto promove, de acordo com Piaget, mudanças estruturais no pensamento da criança, que são muito importantes para as conquistas que ela deve realizar. O pensamento da criança se *logiciza* neste período, e é exatamente por isto que a própria

educação formal apresenta conteúdos eminentemente verbais, operações que exigem cálculos mentais e outros que dependem de representações já consolidadas para que novos conhecimentos possam se dar.

A partir dos 12 anos de idade, aproximadamente, tem início o estágio das operações formais, o nível mais evoluído de desenvolvimento do pensamento lógico. Neste período, o pré-adolescente é capaz de resolver problemas a respeito das relações possíveis entre os eventos e de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente.

Neste estágio, o adolescente é capaz de se preocupar com problemas abstratos de valores, ideologias, futuro. Outro tipo de situação que só o estágio formal do desenvolvimento cognitivo propicia é a solução de problemas com explicações essenciais:

Podemos ver ainda um tipo de problema que bem explica por que este período é chamado de operações formais. Dando-se (ao adolescente) uma frase do tipo: “Fico muito contente por não gostar de cebolas, pois se eu gostasse delas, estaria sempre comendo cebolas e eu detesto coisas desagradáveis” e perguntando-se o que há de errado, vemos que o adolescente na fase de operações concretas fica preso ao conteúdo concreto, respondendo, por exemplo, “cebola é ruim; é errado não gostar de cebola, etc.”. O adolescente, porém, já responde à forma e não ao conteúdo, focalizando as contradições entre “se eu gostasse de cebolas” e “cebolas são ruins” (BIAGGIO, 1985, p. 74).

## O INTERACIONISMO DE VYGOTSKY

Vygotsky tornou-se conhecido como o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos.

Para ele, é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência no fluxo do pensamento. O homem é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa (VYGOTSKY, 1993).

Nesta abordagem, inteligência é a capacidade de beneficiar-se da instrução, dada a importância do papel do outro na aprendizagem da criança. Esta aprendizagem se dá a partir do significado das palavras emitidas pelos adultos e internalizadas pelas crianças. A este fenômeno

Vygotsky chamou “mediação”. Em linhas gerais, mediar é interpor algo entre uma coisa e outra. No caso da aprendizagem humana, mediar é interpor um símbolo entre o ser que aprende e o *objeto* aprendido.

Vygotsky contesta, ao longo da sua obra, vários conceitos de Piaget. No que nos diz respeito neste momento, destacamos a intervenção deliberada na aprendizagem da criança, defendida por Vygotsky em contraposição à expectativa de que a criança atinja determinado aprendizado a partir das estruturas proporcionadas pelo seu desenvolvimento biológico. Na prática pedagógica, equivaleria a somente ensinar a criança a escrever palavras com dificuldades ortográficas depois que ela aprendesse todas as famílias silábicas consideradas simples, em contraposição a ensinar a criança a escrever quaisquer palavras que, por ventura, venham a compor o texto desejado; ou, ainda, somente realizar atividades que envolvessem a figura humana depois que a criança tivesse vencido no desenvolvimento do grafismo todas as etapas anteriores ao **REALISMO INTELECTUAL** em contraposição a, deliberadamente, ensinar ostensivamente à criança a desenhar a figura humana, auxiliando-a nos traços, apresentando modelos, desenhando partes do corpo humano e deixando que a criança complemente.

Na Aula 5 veremos, em detalhes, os pressupostos vygotskianos.

## PROVAS OPERATÓRIAS

A teoria de Piaget nos ajuda a compreender de que forma o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Na prática psicopedagógica, podemos fazer uso das provas operatórias para avaliar se o aluno possui a estrutura cognitiva necessária para aprender determinado conteúdo em um momento específico do seu desenvolvimento ou, pensando no sentido inverso, se determinado conteúdo está ao alcance cognitivo daquele aluno ou daquela turma. Para isto, é imprescindível, como já dissemos anteriormente, que o educador conheça o desenvolvimento infantil considerado típico ou normal.

Em sua escola, estes pressupostos são considerados na elaboração do plano de curso?

Vamos analisar as situações na atividade a seguir.

### REALISMO INTELECTUAL

Uma das fases do desenvolvimento do desenho infantil descritas por Luquet. Nesta fase, a criança já é capaz de estruturar o seu grafismo de uma forma que seja possível, mesmo para alguém que não conheceu a sua intenção ao desenhar, reconhecer as figuras descritas. Para mais informações sobre o desenvolvimento do desenho, você deve acessar <http://images.google.com/imgres?imgurl=http://br.monografias.com/trabalhos913/desenho-palavras>



## PIAGET E A ESCOLA

A contribuição de Piaget foi muito importante para o reconhecimento da criança como ser ativo no processo de desenvolvimento. Sua teoria trouxe, entretanto, alguns questionamentos para a pedagogia, particularmente no que diz respeito ao planejamento do trabalho pedagógico. Piaget ressaltou a relação da criança com o ambiente físico, mas não se deteve sobre a relação da criança com outro ser humano.

Desta forma, se o pressuposto de que as estruturas biológicas, por si, poderiam determinar o funcionamento cognitivo da criança é verdadeiro, então o papel da intervenção e da mediação do adulto no processo de aprendizagem da criança estaria comprometido ou, pelo menos, seria dependente de um desenvolvimento biológico que é inerente a todos os seres humanos e no qual não interferimos. Para exemplificar, temos a puberdade, quando surgem os caracteres sexuais secundários, independentemente da vontade da própria pessoa.

Em outras palavras, se é necessário que a criança atinja determinado nível de desenvolvimento cognitivo para que aí então possa aprender algo, a intervenção do outro ficaria condicionada à maturação do organismo. Isto não significa que os aspectos biológicos devam ser desconsiderados. O próprio Vygotsky acreditava existir uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, um “espaço” do desenvolvimento onde a intervenção do adulto pode se dar e promover aprendizagem, antes deste “espaço” onde é possível interferir, as limitações para a aprendizagem são da ordem do organismo que aprende.

Para exemplificar: uma criança, normalmente, aprende a andar de bicicleta por volta dos cinco anos de idade. Ela poderá aprender aos três anos e meio se houver um sistemático e ostensivo trabalho neste sentido, mas é improvável que por volta de um ano, logo após ter aprendido a andar, ela possa aprender, mesmo que haja tentativas sistemáticas de ensiná-la. Isto acontece porque o organismo exige um tempo mínimo de maturação para atividades específicas.



Esta discussão nos leva aos pressupostos dos autores sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para Piaget, o organismo aprende porque se desenvolve. Para Vygotsky (1994), é justo o inverso: o ser humano se desenvolve porque aprende. Nas palavras deste autor, “o bom aprendizado é aquele que antecipa o desenvolvimento” (p. 104).

A mais importante aprendizagem para a criança, a aprendizagem da língua, é um bom exemplo para ilustrar o questionamento que se coloca na atualidade sobre a teoria de Piaget. Embora ainda não possamos falar em consenso, há hoje uma certa tendência em compreender a aprendizagem da língua como um fenômeno processual que se inicia no nascimento, com a exposição da criança a falantes da língua, e eclode por volta dos dezoito meses, quando já é possível articular palavras e compreender o uso que os outros fazem dos sons que são articulados (TOMASELLO, 2003). Este pressuposto é contrário ao modelo explicativo criado por Piaget para o aparecimento da linguagem na criança. Para o autor, a criança é capaz de falar as primeiras palavras por volta dos dois anos de idade porque já desenvolveu, desde o nascimento, a partir de estruturas biológicas que se sucedem (tal como demonstrado no quadro descritivo dos estágios propostos por Piaget) e que são cada vez mais complexas, as condições que lhe asseguram a aquisição da língua. Dito de outra forma, é porque a criança já ultrapassou todos os subestágios do nível sensório-motor que ela pode, então, falar.

## CONCLUSÃO

A obra de Piaget é vasta e complexa. Procuramos, nesta aula, apresentar alguns conceitos básicos, bem como contextualizá-los para que você, futuro professor, possa acrescentar à sua visão de aprendizagem e de desenvolvimento a perspectiva deste importante autor.

A teoria piagetiana manteve, durante muito tempo, uma certa hegemonia quando o assunto era desenvolvimento cognitivo. Atualmente existem outras referências às quais estudiosos recorrem para explicar o processo de desenvolvimento da criança. Dessa forma, é possível discutir os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o estruturalismo de Piaget.

A perspectiva construtivista ganhou adeptos em muitos países do Ocidente porque o que se vê com muita facilidade é o produto da aprendizagem, ou seja, quando a criança “já” sabe andar, “já” fala, “já” sabe amarrar o sapato, ler, escrever ou contar. O processo que envolve todas estas aprendizagens muitas vezes é invisível aos olhos, fazendo-nos crer que foi “construído” pela própria criança, em um caminho que vai de dentro para fora. Autores como Vygotsky vêm nos mostrar que este processo ocorre de fora para dentro e prevê que a cultura é internalizada pelo ser humano. Esta e outras incompatibilidades teóricas entre o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky enriquecem e fomentam a discussão sobre o desenvolvimento infantil nos nossos dias.

## ATIVIDADE FINAL

### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Luciana, de 4 anos, estava muito feliz com a proximidade de um passeio para o Planetário da cidade. A professora explicou que eles veriam tudo o que há no céu, em um grande equipamento chamado telescópio. Luciana disse para a mãe que estava ansiosa para ver o “Papai do Céu”. A mãe tentou explicar que isso não seria possível, dizendo que ela veria os planetas, que são como as estrelas no céu. Luciana voltou do passeio muito decepcionada porque, apesar de procurar muito, não conseguiu ver o “Planeta Xuxa”. Trata-se de um programa diário de TV destinado a crianças da faixa etária de Luciana, com brincadeiras, quadros musicais

e desenhos animados. O que aconteceu aqui foi o uso inadequado de palavras sem as devidas contextualizações, consequência frequente da inexperiência pragmática da criança, ou seja, sua experiência com a língua é ainda incipiente para que ela conheça todos os usos possíveis e possa compreender que “Planeta Xuxa” é apenas o nome de um programa de TV, mas não um planeta verdadeiro.

De acordo com o que você estudou sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, você considera o conteúdo abordado pela escola (planetas) adequado para a faixa etária de Luciana? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*Em uma abordagem estruturalista, a atividade não estaria adequada, visto que aos quatro anos de idade uma criança não tem ainda condições de representar que o universo é formado por planetas que fazem parte de um sistema, que no nosso caso é o solar, e que a Terra também é um planeta, etc., porque todas essas ideias são demasiadamente abstratas para fazerem sentido para uma criança tão pequena.*

*Em uma abordagem interacionista, mediante a contextualização prévia para o grupo de crianças de quatro anos, ou seja, atividades que envolvessem os planetas, conversas em sala de aula, visualização de esquemas, figuras, mapas tridimensionais, seria possível que compreendessem do que trata o sistema planetário e pudessem se beneficiar da visita ao planetário da cidade.*

*Vemos que a abordagem teórica adotada pela escola é determinante para os rumos pedagógicos que serão trilhados por toda a comunidade escolar.*

**RESUMO**

Abordamos nesta aula os principais conceitos da obra de Piaget. Inicialmente apresentamos o contexto teórico no qual o estruturalismo de Piaget se insere e posteriormente trouxemos uma discussão mais contemporânea acerca das divergências entre as teorias de Piaget e de Vygotsky.

Vimos que, para Piaget, o indivíduo busca se adaptar ao meio e, assim, vai desenvolvendo estruturas biológicas, através dos processos de adaptação e assimilação. Piaget observou o desenvolvimento das crianças e classificou-o em estágios, caracterizados por diferentes formas de pensar e agir no ambiente.

Nesta aula, também discutimos os objetivos das provas operatórias criadas por Piaget, tanto para a atuação pedagógica quanto para a prática clínica de avaliação da inteligência, trazendo alguns exemplos do cotidiano infantil.

Procuramos relacionar as ideias trazidas pelo autor com a prática pedagógica, para que os estudantes possam ter condições de identificar alguns pressupostos que sustentam o trabalho pedagógico nas escolas.



# A contribuição de Vygotsky para a Psicopedagogia

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

5

## Meta da aula

Explicitar os principais conceitos da obra de Vygotsky, relacionando-os ao processo de ensino-aprendizagem

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir os principais conceitos da teoria de Vygotsky;
2. reconhecer a importância da língua na formação de conceitos;
3. relacionar aprendizagem e desenvolvimento, aplicando o conceito de zonas de desenvolvimento à prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Na aula anterior, conhecemos a obra de Piaget, para quem a inteligência se desenvolvia a partir da busca do organismo pelo equilíbrio. Nesta aula, refletiremos sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu na Bielorrússia, em 1896. Formou-se em Direito e Filologia e iniciou a sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. A partir de 1924 seus trabalhos em psicologia ganharam expressão e junto com Luria, Leontiev e Sakharov iniciou uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia (Bruner, Introdução. Vygotsky, 1993). Sua obra, no entanto, só começou a ser divulgada no Ocidente a partir da década de 1960.

O objetivo principal de Vygotsky era criar uma psicologia social que se contrapusesse ao behaviorismo corrente e à abordagem subjetiva dos fenômenos mentais como condições subjetivas exclusivamente internas, cuja investigação só poderia se dar através da introspecção. Na Aula 4, refletimos sobre algumas características do behaviorismo, quando abordarmos as teorias empiristas.

O behaviorismo é uma teoria psicológica, fundada por John Watson em 1913. Watson afirmava que a psicologia só poderia se ocupar do comportamento manifesto, porque somente este é visível e, portanto, passível de observação por uma ciência positivista. O positivismo admite, como única fonte de conhecimento, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis.

Para Vygotsky, o sujeito se constitui *na e pela* relação com sua cultura. Desta forma, a origem de suas funções psicológicas não se encontra no “espírito”, nem nas conexões cerebrais, mas na história social (MOURA; CORRÊA, 1997).





**Figura 5.1:** Foto da mão de um bebê sobre a mão de um adulto.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/193524>

Sua teoria sobre o processo de formação de conceitos aborda as relações entre pensamento e língua e a questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos. Vygotsky propõe que a formação das funções psíquicas superiores se devem à *internalização* e são mediadas pela cultura. Explicaremos estes conceitos a seguir.



Saiba mais sobre a vida e a teoria de Vygotsky assistindo aos vídeos:

[http://www.youtube.com/watch?v=2qnBE\\_8A6Fk](http://www.youtube.com/watch?v=2qnBE_8A6Fk)

<http://www.youtube.com/watch?v=TpFLOsoyKTA>

## PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA DE VYGOTSKY

### Mediação

O principal conceito da obra de Vygotsky é o de *mediação*. Mediar é interpor algo entre uma *coisa* e outra. No caso do desenvolvimento humano, mediar é interpor signos entre o sujeito do conhecimento e o mundo. Ou, ainda, dito de forma mais específica, quando a criança aprende uma palavra, ela passa a se relacionar com o significado daquela

palavra e não com o objeto representado pela palavra. É para isto que servem as palavras, para que os homens possam se relacionar com as ideias que elas encerram e não mais com os objetos em si.

Para Vygotsky (1993), “o pensamento não é apenas expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (p. 104). Por isto costuma-se dizer que a relação entre o pensamento e a palavra, nesta perspectiva, forma um *amálgama*. *Amálgama* é uma palavra oriunda da química e significa que duas substâncias originais foram misturadas de tal forma que criaram uma terceira substância que é mais do que simplesmente o somatório das duas anteriores, tal como acontece com o hidrogênio e o oxigênio que, ao se unirem em determinadas proporções, formam a água.

Para exemplificar este conceito, uma passagem do próprio Vygotsky ([1934]1993):

Experiências simples mostram que as crianças em idade pré-escolar “explicam” os nomes dos objetos pelos seus atributos. De acordo com elas, um animal chama-se “vaca” porque tem chifres, “bezerro” porque os seus chifres ainda são pequenos, “cão” porque é pequeno e não tem chifres; um objeto chama-se “carro” porque não é um animal. Quando se pergunta a uma criança se seria possível trocar os nomes dos objetos – por exemplo, chamar uma vaca de “tinta”, e a tinta de “vaca” –, elas respondem que não, “porque a tinta é usada para escrever e a vaca dá leite”. Uma troca de nomes significaria uma troca de traços característicos, de tal modo é inseparável a conexão entre eles na mente da criança. Num experimento foi dito às crianças que numa brincadeira um cão seria chamado de “vaca”. Eis uma amostra típica das perguntas e respostas: Uma vaca tem chifres? – Tem. – Mas você não se lembra de que a vaca é na verdade um cão? Vamos lá, um cão tem chifres? – É claro, se é uma vaca, se é chamado de vaca, então tem chifres. Esse cão tem que ter chifres pequenos (VYGOTSKY, 2003, p. 111).

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens ou à inferência. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 2003, p. 50).

## Internalização

O grande desafio a que Vygotsky se propôs foi desenvolver uma teoria capaz de explicar como a mente humana se forma culturalmente. Nesse sentido, propôs o conceito de *internalização*, que, como o próprio nome sugere, é a transferência de um conteúdo (conceito, significado) para o interior do indivíduo. Em outras palavras, Vygotsky preocupou-se em explicitar como um conteúdo que é veiculado entre as pessoas – interpessoal – passa a fazer parte da realidade interna de uma criança. Para compreender este conceito, imagine que um conteúdo qualquer da cultura, como dar “bom dia”, por exemplo, é ensinado repetidamente para uma criança. Inúmeras vezes ela é orientada pelo adulto a cumprimentar outras pessoas sempre que chega a um determinado lugar ou encontra com alguém e, desta forma, em determinado momento, ela aprende que esta é uma convenção cultural e será capaz de dar “bom dia” sem que necessite da fala direcionadora do adulto para tal. A criança terá, então, *internalizado* uma convenção cultural.

Para demonstrar como se dá a *internalização*, Vygotsky utilizou uma analogia com a teoria marxista. Marx acreditava que o ser humano seria capaz de transformar a realidade física a sua volta se conseguisse se apropriar dos instrumentos (ferramentas) que o auxiliassem nesta transformação. Isto significava que, uma vez que conseguisse manejar os instrumentos disponíveis, os homens seriam capazes de transformar o meio físico no qual viviam em prol de sua própria subsistência. Vygotsky se utiliza desta assertiva de Marx para dizer que quanto mais os homens se apropriam de signos linguísticos, mais se tornam capazes de transformar o seu mundo interno, ou seja, o seu psiquismo. Sobre isto, Cole e Scribner (VYGOTSKY, 1994, p. 9-10) escrevem:

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que os sistemas de signos produzidos culturalmente provocam transformações comportamentais.



**Figura 5.2:** Karl Marx.

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse>

Economista, filósofo e socialista alemão, Karl Marx nasceu em Trier em 5 de maio de 1818 e morreu em Londres em 14 de março de 1883. Estudou na Universidade de Berlim, principalmente a filosofia hegeliana, e formou-se em Lena, em 1841, com a tese *Sobre as diferenças da filosofia da natureza de Demócrito e de Epicuro*. Em 1842, assumiu a chefia da redação do *Jornal Renano*, em Colônia, onde seus artigos radical-democratas irritaram as autoridades. Em 1843, mudou-se para Paris, editando em 1844 o primeiro volume dos *Anais germânico-franceses*, órgão principal dos hegelianos da esquerda.

Em 1844, conheceu, em Paris, Friedrich Engels, e começaram uma amizade que durou a vida toda. Foi, no ano seguinte, expulso da França. Radicou-se em Bruxelas e participou de organizações clandestinas de operários e exilados. Ao mesmo tempo que na França estourou a revolução, em 24 de fevereiro de 1848, Marx e Engels publicaram o folheto *O Manifesto Comunista*, primeiro esboço da teoria revolucionária que, mais tarde, seria chamada marxista. Voltou para Paris, mas assumiu logo a chefia do *Novo Jornal Renano*, em Colônia, primeiro jornal diário francamente socialista.

(Adaptado de <http://www.culturabrasil.pro.br/marx.htm>)

As concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano apontam para o cérebro como a base biológica do comportamento, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento do sujeito.

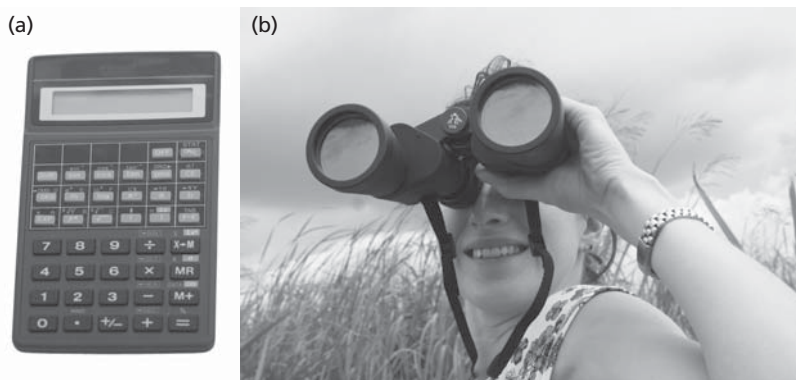
O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas. Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Essas concepções fundamentam sua ideia de que as funções mentais superiores (como o pensamento verbal e a memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Deste modo, as funções mentais superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais que dependem de processos de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, o conceito de *mediação* é uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Isto significa que, como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe; portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo de Piaget, mas sim, pela mediação feita por outros sujeitos através da língua.

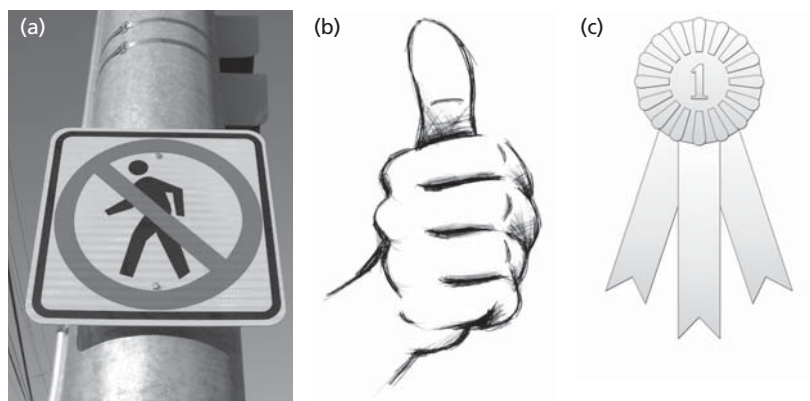
O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, *é interpessoal e se torna intrapessoal*.

Em síntese, a interação do homem com o meio é mediada pelos instrumentos e pelos signos. Os signos, por um lado, são responsáveis pela mediação simbólica entre o sujeito e o meio, e por outro permitem a internalização e a construção das funções mentais superiores (MOURA; CORRÊA, 1997).



**Figura 5.3:** (a) Máquina de calcular; (b) binóculo. Ambos são instrumentos criados pelo homem que potencializam as capacidades de calcular e de ver.

Fontes: (a) <http://www.sxc.hu/photo/1004529>; (b) <http://www.sxc.hu/photo/867595>



**Figura 5.4:** (a) Placa de proibido atravessar; (b) sinal de O.K. com o polegar; (c) uma medalha que contém o número 1.

Fontes: (a) <http://www.sxc.hu/photo/1209980>; (b) <http://www.sxc.hu/photo/963932>; (c) <http://www.sxc.hu/photo/987354>

A linguagem escrita, bem como a falada, é composta por signos, que constituem um instrumental cultural da humanidade, na visão de Vygotsky. Através deles, novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento vão sendo elaboradas. Para o autor, “o domínio de um sistema de signos produzido culturalmente transforma a consciência do indivíduo sobre a realidade, ou seja, provoca mudanças nos processos mentais do sujeito” (apud SOUZA; KRAMER, 1991, p. 73).



## **A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

Quando Vygotsky (1987), em sua obra, se refere à linguagem, observamos que não está usando este termo em seu significado amplo (linguagem corporal, gestual etc.). Em seus estudos, o autor procurou analisar as relações entre pensamento e linguagem, detendo-se especialmente na questão do pensamento verbal.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que animais como os chimpanzés se comunicam através de uma linguagem bem desenvolvida, apesar de não falarem. Nos seres humanos, a fala seria um meio de expressão desta linguagem. Veremos, em uma aula mais à frente, como se desenvolvem a fala e a linguagem. Cabe aqui, no entanto, esclarecer que fala é a articulação, resultado do movimento de estruturas fonarticulatórias (como os lábios e dentes) que nos possibilita emitir sons diferenciados (fonemas), que compõem as palavras. O que nos permite transmitir e compreender as mensagens é a língua.

A língua, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Portanto, sociedades e culturas diferentes produzem diferentes sistemas simbólicos para suprir suas necessidades.

Em vários experimentos, Vygotsky demonstrou que “a relação entre o uso de instrumentos linguísticos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção” (1998, p. 41). A partir do trabalho de outros autores, que observaram o fato de crianças de dois anos descreverem objetos isolados, dentro do conjunto de uma figura, enquanto as mais velhas descreviam ações e indicavam as relações entre os objetos que compunham a cena, Vygotsky e colaboradores concluíram que a criança pequena não é limitada em sua percepção, apenas descreve o que vê, de acordo com o nível de desenvolvimento de sua linguagem.



A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significações.

### ATIVIDADE



#### Atende ao Objetivo 2

2. Refletindo sobre a importância da língua para a formação de conceitos, como você analisa a questão das crianças com surdez profunda, que não têm condições de desenvolver linguagem da mesma forma que as crianças ouvintes?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*A língua é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento devido ao seu papel na formação de conceitos. O fato de não ouvir impede que o surdo desenvolva a língua oral, mas não o desenvolvimento da língua de sinais. Esta consiste na linguagem natural das pessoas surdas, substituindo a língua oral para elas. Desta forma, a criança surda deve ter contato o mais cedo possível com a língua de sinais, para evitar que tenha prejuízos no seu desenvolvimento.*

## RELAÇÕES ENTRE INTERAÇÃO SOCIAL, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: *um real*, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e *um potencial*, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

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



**Figura 5.5:** Esquema que envolve a interdependência entre as zonas de desenvolvimento propostas por Vygotsky (real, proximal e potencial).

Assim sendo, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo em Matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

## A TEORIA DE VYGOTSKY E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, que fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos.

Assim, *a escola* é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isto nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos.

Foi tentando explicitar como a mediação se dá no curso do desenvolvimento humano que Vygotsky elaborou o exemplo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para que pudéssemos “visualizar” este fenômeno. Seu exemplo acabou ganhando mais expressão do que o conceito propriamente dito. A ZDP, como já vimos, é um espaço, uma zona do desenvolvimento na qual a mediação opera transformações. É onde o sujeito, seja ele pai, mãe, professor ou até mesmo outra criança, pode interferir para promover uma aprendizagem em alguém. Vygotsky concluiu, com seus experimentos, que a palavra consistia no mediador, por excelência, para o desenvolvimento humano.

As descobertas de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal revelaram a incoerência dos programas educacionais para crianças com dificuldades de aprendizagem cujos limites, quando diagnosticados, não poderiam ser ultrapassados. Como estes só mediam os estágios completados, ou seja, o que a criança conseguia fazer sem ajuda, o ensino era baseado nos estágios de desenvolvimento já consolidados (VYGOTSKY, 1998, p. 116). O conceito de ZDP foi compreendido como algo operacional, mensurável, mas, em verdade, é um conceito teórico,

não instrumental, e dinâmico, pois quando o professor (ou qualquer interlocutor mais capaz) mediatiza para a criança um determinado conhecimento e este passa da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real, a zona proximal é modificada e novos conhecimentos potenciais estarão disponibilizados para que sobre eles incida uma intervenção, e este processo nunca tem fim. É o próprio processo do conhecimento humano.

O autor considera que cabe à escola elaborar programas com o objetivo de desenvolver o que está intrinsecamente faltando no desenvolvimento dos alunos, utilizando os conhecimentos concretos como pontos de apoio necessários e inevitáveis para o desenvolvimento do pensamento abstrato, já que as crianças não desenvolverão espontaneamente formas elaboradas de pensamento abstrato. Desta forma, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1993, p. 117).

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

### **ATIVIDADE**



#### **Atende ao Objetivo 3**

3. Por que o professor só ensina a criança a somar depois que ela desenvolve a noção de quantidade?

Justifique sua resposta utilizando o conceito de zonas de desenvolvimento de Vygotsky.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Para Vygotsky, o professor deve avaliar o nível de desenvolvimento da criança, a fim de planejar atividades que se adiantem ao seu desenvolvimento. Desenvolvimento e aprendizagem se relacionam, de forma que o processo de aprendizagem provoca um dinamismo nas zonas de desenvolvimento.*

*Quando a criança sabe contar (tem noção de quantidade), observa-se que esta aprendizagem já se encontra em sua zona de desenvolvimento real e ela será capaz de somar com ajuda. Somar, então, localiza-se na zona de desenvolvimento proximal. O trabalho do professor deve voltar-se para esta área, a fim de que se torne aprendizagem real.*

*O trabalho voltado para a zona de desenvolvimento proximal orienta o professor a ensinar a criança a multiplicar (que se localizará na zona de desenvolvimento proximal) quando ela já conseguir somar sem ajuda (o que estará em sua zona de desenvolvimento real) e, assim, sucessivamente.*

*Esta criança, que aprendeu a contar, somar, multiplicar, provavelmente tem em sua zona de desenvolvimento potencial outras habilidades, como resolver equações, que, com o processo de ensino-aprendizagem, se localizarão, a seu tempo, em sua zona de desenvolvimento proximal e, mais tarde, zona de desenvolvimento real.*

## **A atuação do professor**

Vygotsky critica o ensino fundamentado nas teorias behavioristas, que veem o aluno como uma “esponja”, que deve absorver os conteúdos alheios, ou seja, aqueles que são transmitidos pelo professor. O autor considera que, cientificamente, é impossível exercer influência educativa direta, porque “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

A função do professor, então, é exercer uma influência indireta, modificando o meio, para que, assim, o aluno se modifique. O professor age como organizador do meio educativo, regulando e controlando suas interações com o educando. Vygotsky faz uma analogia para esclarecer de que forma este processo se dá:

Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança. [...] A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

Nesse sentido, é importante ressaltar que deve ser dada especial atenção ao ambiente educativo. Relembramos que, em ambientes comuns do cotidiano, o sujeito desenvolve conceitos espontâneos. A formação de conceitos científicos depende de ambientes racionalmente organizados, para que sejam alcançados os objetivos da educação.

## **CONCLUSÃO**

Podemos concluir que Vygotsky teve uma participação primordial para os rumos que os estudos sobre o desenvolvimento humano tiveram no último século. Ao formular a hipótese da determinação social sobre o intelecto humano, Vygotsky mudou o foco das investigações.

## ATIVIDADE FINAL

### Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Assista ao filme *Escritores da liberdade* (*Freedom Writers*, EUA, 2007) e veja como o meio social influenciava o comportamento dos alunos diante das aprendizagens escolares. Observe, também, de que forma a professora modificou este meio e que resultados alcançou.

Depois, escreva um pequeno texto sobre o que você observou.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*O filme mostra a importância de que cada ser humano reconstrua a sua vida de acordo com as experiências vividas. O que a professora procura fazer é orientar cada aluno para a reflexão sobre possíveis transformações individuais, a fim de questionar, desta forma, a crença de que o ambiente, por si, é responsável pela determinação daquilo que somos.*

*De acordo com Vygotsky, somos seres tanto biológicos quanto culturais na origem. Outros autores contemporâneos corroboram esta ideia e afirmam que somos equipados com um dispositivo inato capaz de nos fazer entrar em contato com outros seres humanos (TOMASELLO, 2003). A isto se deve a nossa capacidade de aprender.*

## RESUMO

Para Vygotsky, o sujeito se constitui *na* e *pela* relação com sua cultura. Desta forma, a origem de suas funções psicológicas não se encontra no “espírito”, nem nas conexões cerebrais, mas na história social.

Sua teoria sobre o processo de formação de conceitos aborda as relações entre pensamento e língua e a questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos. Vygotsky propõe que a formação das funções psíquicas superiores se deve à internalização e é mediada pela cultura.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano possui uma base biológica, com peculiaridades que definem limites e possibilidades para o desenvolvimento do sujeito. Ao mesmo tempo, este processo é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve, o que confere um caráter social à educação.

O autor ressalta que as funções mentais superiores (como o pensamento verbal e a memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo, e dependem de processos de aprendizagem.

A interação do homem com o meio é mediada pelos instrumentos e pelos signos. Os signos, por um lado, são responsáveis pela mediação simbólica entre o sujeito e o meio, e, por outro, permitem a internalização e a construção das funções mentais superiores. O termo “mediação” define a ação dos instrumentos e dos signos, que se interpoem entre sujeito e objeto na relação do homem com o meio social que o cerca. Internalização consiste em um processo de reconstrução interna de uma operação externa com objetos com os quais o aluno interagiu.

Para Vygotsky, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria; e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A distância entre estes dois níveis consiste na zona de desenvolvimento proximal, que pode ser avaliada através do que a criança consegue realizar com ajuda.

A função do professor, no processo de ensino-aprendizagem, não é influenciar diretamente os educandos, o que cientificamente não é possível, mas exercer uma influência indireta, modificando o meio, para que, assim, o aluno se modifique. O professor age, então, como organizador do meio educativo, regulando e controlando suas interações com o educando.



# A afetividade

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

# 6

## Meta da aula

Apresentar as associações entre a afetividade e o conhecimento a partir das teorias de alguns autores clássicos e contemporâneos.

# objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer os principais conceitos da obra freudiana que se aproximam dos estudos sobre a aquisição do conhecimento;
2. identificar os conceitos das obras de J. Bowlby e H. Wallon;
3. reconhecer as ideias contemporâneas de Brazelton acerca das necessidades essenciais das crianças e como este autor relaciona desenvolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo.

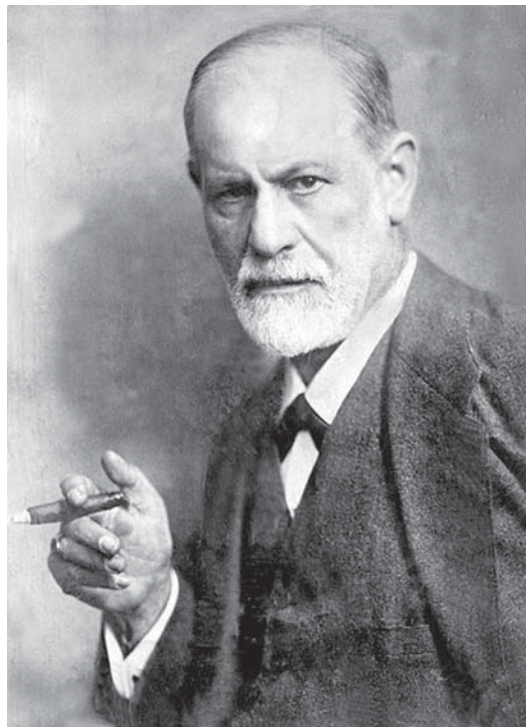
## INTRODUÇÃO

Em nossa aula anterior, refletimos sobre a teoria de Vygotsky, que, através do conceito de mediação, analisa a relação do educando com o meio, demonstrando que a aprendizagem é decorrente da influência do contexto sócio-histórico-cultural.

A importância da afetividade neste processo tem sido estudada por profissionais da Psicologia e, cada vez mais, cognição e emoção têm sido consideradas estruturas que se influenciam mutuamente.

Veremos a seguir como alguns autores atribuem às vivências iniciais das crianças a base para o seu desenvolvimento.

## A CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE PARA OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



**Figura 6.1:** Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista e intelectual europeu nascido na atual República Tcheca.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/>

A psicanálise é um método de tratamento ou uma psicoterapia que trata das queixas e sintomas de origem psíquica, que hoje aparecem nos principais manuais diagnósticos e de catalogação de doenças na área da saúde e da saúde mental, como depressão, síndrome do pânico, anorexia, bulimia, dependência química etc. Além disso, ela é uma disciplina com uma teoria, metodologia e conceitos próprios que podem ser utilizados para se pensar o campo social (LACAN, 1998).

Freud é conhecido como o “pai da psicanálise”. Obviamente ele não inventou o inconsciente, mas foi um pioneiro na descrição sistemática deste conceito e a ele se deve uma verdadeira revolução na forma de pensar e de compreender o comportamento do homem ocidental. Freud foi um dos primeiros teóricos a afirmar que o desenvolvimento do indivíduo se dá em fases ou estádios psicosssexuais. Freud foi, assim, responsável pelas primeiras investigações acerca da sexualidade infantil.

Freud sugeriu que as fases psicosssexuais pelas quais passam as crianças se relacionam com uma área do corpo para a qual o desejo de satisfação se dirige.

#### **a) A fase oral**

Esta fase se caracteriza pela busca do prazer a partir da sucção. Acredita-se que se a criança não obtiver prazer a partir da sucção, aumentará sua necessidade de gratificação no estágio oral de morder. Devido a essas associações do desenvolvimento psicosssexual com o comportamento social é que a psicanálise considera que as primeiras relações do bebê com os objetos a sua volta são determinantes nos rumos do desenvolvimento da personalidade (KLEIN, 1981).

#### **b) A fase anal**

Esta fase vai aproximadamente do primeiro ao terceiro ano de vida. A criança tem de aprender a controlar os esfíncteres e, dessa forma, deve aprender a lidar com a frustração do desejo de satisfazer suas necessidades imediatamente. De acordo com a forma como a mãe lida com as produções da criança, isto é, se elogia quando ela consegue controlar os esfíncteres até chegar ao banheiro, se supervaloriza este feito, se demonstra impaciência ou frustração diante desta realização da criança, poderíamos supor características de personalidades generosa, arrogante ou ansiosa, respectivamente (KLEIN, 1981).

**c) A fase fálica**

A fase fálica, que vai dos três aos cinco anos de vida, se caracteriza segundo Freud pela importância da presença (no caso dos meninos) ou da ausência (no caso das meninas) do falo ou pênis. A esta fase se atribui o tão conhecido “Complexo de Édipo”, que é quando a criança sente-se atraída pelo genitor do sexo oposto e volta-se contra o genitor do mesmo sexo. Cabe lembrar que em ambos os sexos a mãe ocupa um lugar especial para o direcionamento da libido da criança (KLEIN, 1981).

**d) O período de latência**

Depois da agitação dos primeiros anos de vida, segue-se uma fase mais tranquila que se estende até a adolescência. Nessa fase as fantasias e os impulsos sexuais são contidos e o desenvolvimento cognitivo e a assimilação de normas culturais se tornam primordiais para a criança (KLEIN, 1981).

**e) A fase genital**

A última fase do desenvolvimento psicossocial é a fase genital, que se dá durante a adolescência e se caracteriza pela canalização da libido para um relacionamento íntimo com outra pessoa. De acordo com os pressupostos psicanalíticos, se todas as fases anteriores foram vivenciadas sem maiores transtornos, o adolescente será capaz de experimentar a troca afetiva com outra pessoa e isto será decisivo para a formação da sua personalidade na idade adulta ou, em outras palavras, estruturará o seu ego e o seu superego (KLEIN, 1981).

Você sabe quem pratica a psicanálise? Geralmente, porém não exclusivamente, a psicanálise é exercida por médico ou psicólogo formado a partir de sua psicanálise pessoal, do estudo teórico oferecido em diferentes espaços como, por exemplo, nas universidades e em diferentes escolas e sociedades psicanalíticas e da supervisão de casos clínicos por analistas experientes.

**Os principais teóricos da psicanálise são:**

Sigmund Freud (1856-1939), Donald Woods Winnicott (1896-1971), Melanie Klein (1882-1960), Jacques Lacan (1901-1981).

E os principais teóricos de psicanálise e educação são:

Anna Freud, Melanie Klein, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Catherine Millot. No Brasil: Maria Cristina Kupfer.

## Contribuições teóricas gerais

Você, agora, vai conhecer alguns conceitos psicanalíticos que são de extrema importância.

### a - Inconsciente

O adjetivo inconsciente é por vezes usado para exprimir o conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência, isto num sentido “descritivo” e não “tópico”, quer dizer, sem se fazer discriminação entre os conteúdos dos sistemas pré-consciente e inconsciente. (...) Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente a de inconsciente (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 306-307).

### b - O papel da sexualidade

Na experiência e na teoria psicanalíticas, “sexualidade” não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância, que proporcionam um prazer irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção), e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual (Idem, ibidem, p. 619).

### c - Causalidade dos sintomas

*Sintoma* é qualquer alteração da percepção normal que uma pessoa tem de seu próprio corpo, do seu metabolismo, de suas sensações, podendo ou não consistir-se em um indício de *doença*.

Sintomas são frequentemente confundidos com *sinais*, que são as alterações percebidas ou medidas por outra pessoa, geralmente um profissional de saúde. A diferença entre sintoma e sinal é que o sinal é aquilo que pode ser percebido por outra pessoa, sem o relato ou comunicação do paciente; o sintoma é a queixa relatada pelo paciente, mas que só ele consegue perceber.

Sintomas são subjetivos, sujeitos à interpretação do próprio paciente. A variabilidade descritiva dos sintomas varia enormemente em função da cultura do paciente, assim como da valorização que cada pessoa dá às suas próprias percepções.

Quando de um atendimento de alguém por um profissional de saúde, compete ao profissional saber colher as informações necessárias ao pleno conhecimento das características dos sintomas.

Chama-se Semiologia ou Semiótica a disciplina que cuida do estudo dos Sinais e Sintomas e sua repercussão no entendimento da saúde ou doença de cada pessoa (em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sintoma>).

A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana (KUPFER, 1989, p. 97).

Kupfer (1989) nos adverte do caráter subjetivo da psicanálise, lembrando que não podemos aplicar operacionalmente seus conceitos à prática pedagógica.

Atribui-se a Freud a ideia de que existiriam três funções impossíveis: governar uma nação, psicanalisar alguém e educar uma criança. Talvez isto se relacione com a afirmação de Freud no “Mal-estar na civilização” (1929) sobre a impossibilidade de formalizar integralmente uma Educação de cunho humanista a partir da Psicanálise.



## CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PSICANALISTAS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

### Os estudos de Bowlby

Nos estudos que empreendeu, Bowlby verificou que existem três tipos ligeiramente diferentes que podem produzir uma personalidade “incapaz de afeição” ou delinquente em algumas crianças:

- 1) falta de qualquer oportunidade para estabelecer uma ligação com uma figura materna nos três primeiros anos de vida;
- 2) privação materna por um período limitado – mínimo de três e provavelmente mais de seis meses – nos primeiros três ou quatro anos de vida;
- 3) mudanças de uma figura materna para outra durante os três primeiros anos de vida.

Bowlby chama a atenção para os casos de crianças que, depois dos dois anos, passaram de uma figura materna para outra e desenvolveram personalidades muito antissociais e tornaram-se incapazes de estabelecer relações satisfatórias com outras pessoas. Estes casos deixam claro que, mesmo nesta idade, os efeitos podem ser muito negativos.

Todos os que trabalham com este assunto, no entanto, estão hoje de acordo em que o primeiro ano de vida é de importância vital. Estudos realizados por Bowlby mostraram que as separações e a privação materna nos primeiros seis meses de vida eram menos importantes para o bem-estar da criança do que as posteriores. Esta foi também a opinião de Anna Freud.

Outra questão colocada por Bowlby (1988) diz respeito ao tempo limite dentro do qual o retorno do cuidado materno pode ter algum efeito sobre os danos já causados pela privação nos primeiros meses de vida.

O êxito relativo de muitos bebês, adotados entre os seis e os nove meses, após haverem passado seus primeiros meses em condições de privação, torna virtualmente certo que, pelo menos para vários bebês, os efeitos da privação precoce podem ser grandemente reduzidos desde que voltem a receber, em tempo, cuidados maternos de boa qualidade. O trabalho do Dr. Goldfarb demonstra, sem sombra de dúvida, que este cuidado materno é quase inútil se for postergado para depois dos dois anos e meio (BOWLBY, 1988, p. 53).



Em linhas gerais, Bowlby (op. cit.) acredita que, por volta dos cinco ou seis meses de vida, o bebê está a caminho de estabelecer uma relação com uma pessoa que identifica claramente, por isto é comum que o bebê somente comece a “estranhar” as pessoas após esta fase.

Até o terceiro ano de vida a criança necessita da presença constante da mãe e aos quatro ou cinco anos a relação com a cuidadora poderá ser mantida se o afastamento se mantiver por poucos dias ou semanas de cada vez e, apenas depois dos sete ou oito anos, a relação pode ser mantida, embora não sem tensões, por períodos de afastamento mais prolongados.

Bowlby também descreveu três fases da resposta à separação por parte da criança. A primeira é a fase do *protesto*, caracterizada por choro e por uma tristeza aguda ante a perda da mãe, e pelos esforços para recuperá-la, através dos escassos recursos disponíveis à criança. A segunda fase é a do *desespero*, caracterizada por uma desesperança crescente, retraimento e um decréscimo nos esforços para recuperar a mãe, pela qual agora a criança está de luto. Por fim, a fase do *desligamento*, caracterizada por um comportamento de “instalar-se” no ambiente de separação, aceitando os cuidados de quaisquer figuras substitutivas disponíveis, mas com uma redução acentuada nas demonstrações de afeto para com a mãe quando esta voltar (1988, p. 197).

### ATIVIDADE



#### Atende ao Objetivo 2

2. Qual você imagina que seja a solução proposta por Bowlby para a dissolução dos problemas causados pela privação materna?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Bowby sugere que a única medida com possibilidade de sucesso para os prejuízos que a privação materna pode causar consiste em colocar a criança morando com um adulto que tenha empatia com a situação da criança, seja competente para lidar com as problemáticas advindas da separação e que disponha de tempo ilimitado para se dedicar aos cuidados com a criança. O autor reconhece que reunir todas estas condições em uma só pessoa é algo bem difícil e que devem-se investir esforços no sentido da manutenção do grupo familiar original.*

## Os estudos de Wallon

Henri Wallon foi o primeiro estudioso a destacar a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. Para ele, emoção e motricidade são os pilares da representação mental.

Seus estudos defendem que o ser humano é composto pelas dimensões cognitiva, afetiva e motora; e se constitui, bem como se desenvolve, na relação com o meio social. O desenvolvimento neurológico oferece condições e limites para este processo (DOURADO; PRANDINI, 2010).

Para Wallon, no desenvolvimento do bebê, a dimensão motora é a que dá a condição inicial para o desenvolvimento da dimensão afetiva porque a função tônica (referente à contração dos músculos) aparece antes da função cinética (referente ao deslocamento dos membros do corpo). A ação recíproca dessas duas funções possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os estágios e fases de desenvolvimento psicomotor foram assim designados por Wallon:

- *Estágio impulsivo (0 – 3 meses):* a criança está fortemente ligada à mãe e é completamente dependente da família; em resposta às necessidades orgânicas (fome, sede, fralda molhada), o bebê reage com espasmos, gritos, contorções. Ainda não é capaz de controlar seus movimentos.
- *Estágio emotivo (3 – 9 meses):* aos poucos, a criança começa a identificar os membros da família. O movimento se transforma em expressão e em imitação, ocorrendo, assim, as primeiras comunicações e ações da criança no meio ambiente. As mães e pessoas que cuidam da criança nesta fase começam a identificar características diferenciadas em suas expressões (por exemplo, distinguem o choro de dor do choro de “manha”).



**Figura 6.2:** Bebê aos 9 meses.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1107055>

- *Estágio sensitivo-motor (1 – 2 anos):* movimentos e sensibilidade diferenciam-se cada vez mais. A criança descobre o mundo dos objetos, desenvolve a preensão e a marcha, o que possibilita uma ampliação na interação com o meio que a cerca.
- *Estágio projetivo (aproximadamente a partir dos 2 anos):* por meio do desenvolvimento da função simbólica, a criança é capaz de transformar os objetos através de sua imaginação. O movimento torna-se um instrumento de ação sobre o meio onde ela vive.



**Figura 6.3:** Menina segura um bicho de pelúcia e coloca um estetoscópio na altura do seu coração, "simbolizando" que é uma médica.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1073432>

- *Estágio do personalismo (de 3 anos aos 5 anos)*: neste estágio, a criança se diferencia do outro, apresentando a necessidade de ser reconhecida por ele. Progressivamente, ela adquire consciência de sua autonomia em relação aos demais, o que possibilita que assuma vários papéis em diferentes grupos. Por exemplo, na família, ela percebe que é “filho” ou “filha”, bem como “irmão” ou “irmã”, enquanto, na escola, assume outros papéis, relacionando-se com crianças da mesma idade e com o(a) professor(a).
- *Estágio categorial (dos 6 aos 11 anos)*: neste período em que a criança está cursando o Ensino Fundamental, seu desenvolvimento cognitivo está aguçado e amplia-se, de maneira geral, a sociabilidade.
- *Estágio da adolescência (a partir dos 12 anos)*: nesta fase, a afetividade será o centro de interesse e a maturidade virá com o acesso aos valores sociais e morais, inicialmente abstratos, numa preparação para a vida social do adulto.

Wallon ressalta a importância das emoções, em todas as fases do desenvolvimento, afirmando que, em algumas fases (como nas iniciais do desenvolvimento) e em alguns momentos, as emoções podem até preponderar sobre a razão. Talvez você já tenha vivido ou observado uma situação como esta, quando, por exemplo, ocorre um forte descontrole emocional. No entanto, Wallon afirma que, com a maturidade, a razão deve preponderar, sendo este (a razão) o destino final do homem.

As emoções são a exteriorização da afetividade e, ao mesmo tempo, constituem-se em um comportamento social fundamental ao relacionamento do sujeito com o meio social. O autor, referindo-se às emoções, afirmou que as relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1975, p. 143).

## ATIVIDADE



## Atende ao Objetivo 2

3. Comparando as contribuições de Wallon para o estudo do desenvolvimento da criança com a teoria de Piaget, que estudamos na Aula 4, identifique os conceitos que ganham destaque na obra de Wallon e quase não são abordados na obra de Piaget, constituindo-se, pois, em um ponto de divergência entre estes teóricos.

---



---



---



---



---



---



---



---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Wallon, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, dá grande destaque à afetividade e às emoções. O autor defende que as emoções são primordiais, dominando mais ou menos todo o desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos. Piaget contesta este ponto de vista, pois considera que jamais uma emoção poderá ser preponderante ou organizadora, em si. Para ele, a afetividade é apenas o motor energético de uma ação. Para Piaget, a cognição é que estrutura a ação.*

## As ideias contemporâneas de Brazelton e Greenspan

Falaremos agora de dois importantes autores contemporâneos no cenário do desenvolvimento infantil. No livro *As necessidades essenciais das crianças* – o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver, Brazelton e Greenspan buscaram identificar as necessidades essenciais, os tipos de cuidados para que as crianças possam crescer e se desenvolver plenamente. Os autores apresentam os planos que os cuidadores devem seguir para assegurar que essas necessidades sejam satisfeitas.

Para os autores, os primeiros anos são o período mais crítico e o mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança.



Sugerimos que você assista ao filme *Uma rapsódia americana*, que trata da relação inicial de um bebê com sua família à época da Segunda Guerra Mundial na Hungria. O bebê é afastado de sua família e só retorna ao convívio após seis anos. A menina fica aos cuidados de um casal de camponeses, na periferia de Budapeste, que exerce com maestria a “maternagem”. Com o fim da guerra, a criança volta para o convívio dos pais biológicos e sua vida vai refletir para sempre as marcas da separação vivida.

A questão que segue é: “Que tipos específicos de experiências são mais importantes e o quanto de cada uma delas é necessário?” Na ocasião da formulação desta pergunta, porém, proferida pelo presidente dos Estados Unidos a uma plateia de pediatras e psiquiatras infantis presentes à Conferência da Casa Branca sobre Desenvolvimento do Bebê e da Criança, ninguém tentou uma resposta. No livro citado, os autores procuram responder à pergunta do presidente e também de muitos pais.

Os autores identificaram seis necessidades mínimas de bebês e crianças. Quais sejam:

- 1) a necessidade de relacionamentos sustentadores contínuos;
- 2) a necessidade de proteção física, segurança e regras;
- 3) a necessidade de experiências que respeitem as diferenças individuais;
- 4) a necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento;
- 5) a necessidade de estabelecimento de limites, organização e expectativas;
- 6) a necessidade de comunidades estáveis, amparadoras e de continuidade cultural.

Apresentamos agora um olhar mais detalhado sobre cada uma delas.

O que se entende por relacionamentos sustentadores contínuos? Isto significa que é importante que as crianças sejam cuidadas pela mesma pessoa ao longo de um tempo mínimo necessário para que possam estabelecer vínculos. A criança deve sentir que há alguém por perto para qualquer eventualidade ou desconforto.

Deve-se considerar que a aprendizagem mais importante nos primeiros anos – a língua – é concedida pela interação humana. Os relacionamentos e interações emocionais ensinam, além de outras coisas, a comunicação e o pensamento. No início da vida, o sistema de comunicação do bebê é não verbal; apresenta-se em forma de gestos e sinais que possuem conotações emocionais e vai evoluindo para um sistema cada vez mais complexo de resolução de problemas e interações. Através destas interações pode-se orientar as crianças sobre quais comportamentos são adequados e quais não o são.

No que diz respeito à proteção física, à segurança e às regras, estes são aspectos que devem começar no nascimento e seguir por toda a infância e adolescência. Sobre este ponto Winnicott (1987) nos traz uma contribuição importante:

Uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mãe, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa no caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com seu próprio lar (WINNICOTT, 1987, p. 121).

Uma terceira necessidade é a de que aceitemos as diferenças das crianças e de que possamos adequar as experiências às qualidades individuais de cada uma, aumentando assim a possibilidade de ela crescer física, intelectual e emocionalmente saudável. Os pais podem observar que cada um de seus filhos é diferente e é a aceitação destas diferenças individuais que possibilita que os mesmos atuem de maneiras específicas, em vez de apenas tentar enquadrá-los e ajustá-los aos padrões esperados pela família.

Temos também as necessidades de experiências que devem ser adequadas ao desenvolvimento. Com o decorrer do crescimento, as crianças dominam diferentes saberes que fornecem a base para a inteligência, para a saúde emocional e para habilidades acadêmicas. Para cada estágio, são necessárias determinadas experiências. À medida que a criança atinge um novo estágio, ela continua a se remeter aos tipos de interações relacionadas aos estágios anteriores.

Assim, novos tipos de interação são acrescentados aos já adquiridos, para que quando a criança chegue à idade escolar haja uma variedade de experiências fundamentais necessárias para apoiar seu desenvolvimento.

Quanto à necessidade do estabelecimento de limites, de organização e expectativas, embora existam divergências na forma de se efetuar tais processos, há um consenso da importância destes elementos para um desenvolvimento adequado, pois a criança precisa aprender não só sobre seus próprios limites, mas também sobre a existência de um “outro” que também tem seus limites.

Deve-se tentar transmitir a disciplina com empatia, mostrando à criança quais atitudes são adequadas e da mesma forma levá-la a perceber suas inadequações. Disciplinar significa ensinar e isto nada deve ter a ver com punição, pois punir envolve maneiras desrespeitosas de lidar com a criança e uma de suas consequências é afetar negativamente sua autoestima. No lugar da punição, os pais devem aproveitar as oportunidades e explicar os motivos dos limites estabelecidos e as consequências da atitude adotada pela criança se não for contida. Disciplina é um processo demorado, que ocorre a longo prazo, e ensina a criança a controlar seus próprios impulsos. É importante que pai e mãe tenham a capacidade de manter o controle diante da imposição de limites para seus filhos, pois o descontrole parental pode levar a criança a se sentir mais fortalecida, aumentando, desta forma, a chance de tentar, em um momento posterior, impor a sua vontade à força.



E na escola, de que forma a disciplina é vista por educadores de crianças de diferentes faixas etárias?

Leia sobre este assunto acessando em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872006000200009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872006000200009&script=sci_arttext&tlng=pt) o artigo de Braun e Nunes-Sobrinho (2006), intitulado. “Análise quase experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professoras da educação infantil e do ensino fundamental”.



Por último, fala-se da importância de comunidades e culturas que propiciem um contexto para que todas as necessidades já citadas possam ser atendidas. Este contexto deve estar presente nas várias instituições sociais que são escolhidas e frequentadas pelas crianças e suas famílias e precisa englobar tanto o respeito pela singularidade cultural como abranger a diversidade de outras culturas. Um exemplo dramático que demonstra a importância deste item é o caso da mãe que levou a filha de 11 anos para um baile funk e, por querer ir embora antes do final do baile, a criança foi colocada para dormir em uma escada. Ao adormecer, caiu da escada e machucou a cabeça, tendo que ser levada às pressas para o pronto-socorro.

## CONCLUSÃO

Vários autores da área do desenvolvimento infantil parecem concordar ao dizerem que as crianças que não são capazes de se relacionar com as outras pessoas de forma afetuosa e confiante – crianças desconfiadas, tímidas e distantes, ou que supõem que serão humilhadas – tornam-se isoladas e incapazes até de ouvir o que o outro diz (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002). No interior de suas próprias sensações, sentimentos e pensamentos, elas podem se tornar alienadas da realidade externa e do mundo da lógica e da objetividade. Essas crianças têm um desafio fundamental a enfrentar antes de poderem passar para o próximo nível de desenvolvimento. A razão para isso é que, nos primeiros anos de vida, a maior parte da aprendizagem – os *insights*, as intuições e os princípios – vem do que aprendemos nos relacionamentos sustentadores que temos.

## ATIVIDADE FINAL

### Atende ao Objetivo 3

Ao discutirmos as necessidades essenciais das crianças, propostas por Brazelton e Greenspan na disciplina "Psicopedagogia", alguns alunos demonstram considerar pouco provável que os responsáveis pelas crianças, mesmo quando em famílias estruturadas, consigam cumpri-las, tais os níveis de exigência e dedicação necessários.

O que você tem a dizer sobre isto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*O que os autores propõem inclui um tempo diário de atenção à criança oferecido pelo(a) cuidador(a) em torno de vinte minutos. Parece pouco, se considerarmos que o dia tem 24 horas, mas no dia a dia há que se ter disciplina para que as obrigações, tarefas e o trabalho dos pais/responsáveis não impeçam que este tempo possa ser garantido.*

*É neste tempo de interação que a comunicação linguística se estabelece entre adulto e criança e permite que esta última possa formar as bases de sua subjetividade, aprendendo, concluindo e relacionando informações.*

**RESUMO**

Apresentamos, nesta aula, algumas ideias de pensadores considerados clássicos, como Freud e Wallon, e de alguns pensadores contemporâneos, como Brazelton e Greenspan. Nosso objetivo foi demonstrar algumas relações entre o desenvolvimento afetivo e a aprendizagem da criança. Sabe-se atualmente que a forma como a criança aprende está ligada a sua situação emocional; e esta, por sua vez, depende, inequivocamente, da atuação de seus cuidadores frente a sua existência. Freud acreditava que aos quatro ou cinco anos a personalidade do sujeito já está formada; por isto, dedicou parte de sua obra à explicação das fases do desenvolvimento psíquico na infância. Segundo o autor, a forma como a criança experiencia cada uma das fases iniciais será determinante na constituição do seu psiquismo na idade adulta.

Outros autores se dedicaram a observar e tratar crianças em situações de risco social, como abandono, maus tratos, perda de um ou de ambos os pais etc. e verificaram que estas condições podem concorrer para a formação de uma personalidade delinquente.

Não podemos falar em unanimidade em psicologia do desenvolvimento. Parece, porém, haver um certo consenso de que “todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p. 125).



# Aspectos do desenvolvimento psicomotor

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

# 7

## Metas da aula

Definir psicomotricidade e estabelecer relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

# objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir psicomotricidade;
2. reconhecer que a linguagem pode ser não verbal e, entre as formas não verbais de comunicação, encontramos as mensagens transmitidas pelo corpo;
3. identificar aspectos do desenvolvimento psicomotor.

## INTRODUÇÃO

Agora que já conhecemos, na Aula 6, um pouco mais sobre afetividade, queremos convidá-lo a pensar sobre o desenvolvimento do ser humano, desde a fase intrauterina até o momento em que se torna adulto.

Muitos fatores externos ao sujeito estão envolvidos neste processo que, como já vimos, está profundamente vinculado à relação do indivíduo com o meio social. No entanto, apresentaremos nesta aula, alguns estudos que têm por objetivo analisar como ocorre o desenvolvimento psicomotor e de que forma este influencia a aprendizagem do indivíduo.

## CONHECENDO A PSICOMOTRICIDADE

Vamos começar pensando na definição de psicomotricidade? A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a define como

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

(<http://eguias.net/empresas/RJ/rio-de-janeiro/1133228-sociedade-brasileira-de-psicomotricidade.html>)

De acordo com Levin (2009), a palavra corpo provém de 3 vertentes: do sânscrito *garbhas*, que significa embrião, do grego *karpós*, que significa fruto, semente, envoltura, e do latim *corpus*, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito.

Temos, assim, uma ciência que procura estudar o homem através de seu corpo, seus movimentos e seus gestos, que, integrados ao seu psiquismo estão sempre completamente envolvidos em suas emoções.

Os estudos da psicomotricidade, em sua origem, dividiam-se em duas linhas: uma organicista e outra psicogenética.

Os primeiros trabalhos sobre o corpo e seus movimentos eram organicistas, realizados por médicos neurologistas, como Wernicke. Tais estudos apoiavam-se na fisiologia e na anatomia para explicar a motricidade humana e seus distúrbios. Estes estudos, apesar de muito importantes, não eram suficientes para explicar alguns comportamentos. Havia, por exemplo, alguns distúrbios da atividade gestual e **APRAXIAS** que não estavam relacionados a lesões cerebrais.

### APRAXIAS

São dificuldades em realizar determinados movimentos (como manipular utensílios para realizar atividades do cotidiano), causadas por problemas neurológicos.

A linha psicogenética baseava-se nos estudos de Piaget, cuja teoria conhecemos na Aula 4 e Wallon, que conhecemos na Aula 6, para defender o movimento como elemento determinante dos processos psíquicos. Henri Wallon foi o primeiro estudioso a destacar a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. Para ele, emoção e motricidade são os pilares da representação mental.

Atualmente, a psicomotricidade caracteriza-se como uma ciência multidisciplinar, enriquecida com estudos de diferentes áreas e abordagens. As questões que impulsionam os estudos da psicomotricidade envolvem muito mais a natureza do movimento, considerando-o, ao mesmo tempo, como forma de relacionar-se com o meio e expressão do ser humano, do que com a complexa engrenagem anatomofisiológica que está na base de tais movimentos.

Por que e para que nos movemos? De que forma nossos movimentos favorecem nosso desenvolvimento e falam sobre nós? Você já pensou sobre isso?



**Figura 7.1:** Pessoas realizando diferentes movimentos, como lutar e dançar.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1129314> <http://www.sxc.hu/photo/1176020> <http://www.sxc.hu/photo/1155010>



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 1

1. Refletindo sobre a frase de Vitor da Fonseca “O corpo não é uma máquina posta em movimento por um psiquismo que habita o cérebro” (FONSECA, 1996, p. 10), como você definiria psicomotricidade?

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*A frase do autor denota a importância de se considerar o sujeito como um indivíduo completo, complexo, evitando fragmentá-lo em “corpo” e “psiquismo”. Isto nos conduz a uma definição de psicomotricidade como uma ciência que visa estudar o homem através de seu corpo em movimento. Por meio das sensações e percepções do corpo, é o homem que sente, pensa, se relaciona com o meio, existe como ser único e indivisível.*

## COMO OCORRE O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A Psicomotricidade quer destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a atividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica (MEUR; STAES, 1989, p. 5).

O que dizer de uma criança que, ao levar a colher à boca para se alimentar, derrama boa parte da comida, sujando a si mesma e o ambiente?

A resposta depende de quem é esta criança. Se é uma criança de um ano de idade, podemos dizer que está desenvolvendo sua independência e que este fato (ter dificuldade de levar a colher à boca) é absolutamente normal nesta fase. Se é uma criança com 4 anos, precisamos de mais informações para entender por que isto ocorre. Pode ser uma criança privada, por algum motivo, desta experiência – a família sempre a alimentou, por exemplo. Pode ser, também, que se trate de uma criança



com algum tipo de deficiência física ou motora e o fato de conseguir levar a colher à boca, ainda que com pouca precisão, represente uma grande conquista.

Percebemos, assim, que as tabelas onde constam listas de habilidades e as respectivas idades cronológicas quando as crianças costumam desenvolvê-las podem ser instrumentos úteis de avaliação, mas não são suficientes para se compreender o desenvolvimento de uma criança. Para compreender como o ser humano se desenvolve, é preciso atentar, nas diferentes fases da vida humana, aos diversos componentes envolvidos, principalmente àqueles provenientes do meio sociocultural.

As relações entre o ser humano e o meio começam na fase uterina. Por volta do segundo mês de gestação, o feto já começa a ter sensibilidade tátil. A seguir, desenvolvem-se o olfato, o paladar, o sistema vestibular (responsável pelo equilíbrio), a audição e a visão.

A mãe e a criança se comunicam por intermédio da placenta. Através do sangue que chega pelo cordão umbilical, a criança recebe, além de oxigênio e nutrientes, a adrenalina, hormônio produzido pela mãe em situações de estresse, que acelera o coração do bebê. Outras reações à rotina da mãe também são percebidas.

Ao nascer, as funções de relação musculares e sensoriais são pouco desenvolvidas e o bebê amplia sua relação com o meio através de seu tônus muscular e atividade reflexa. Os reflexos, como vimos na Aula 4, são reações automáticas, que ocorrem como resposta a determinados estímulos.

O tônus muscular corresponde ao estado de tensão elástica que o músculo apresenta em repouso. Alguns bebês são mais hipertônicos (mais rígidos), outros mais hipotônicos (mais flácidos). Stamback (apud DELDIME; VERMEULEN, 2004) pesquisou a relação entre estes estados e o desenvolvimento posterior do bebê:

**Quadro 7.1:** O desenvolvimento dos bebês

	<b>Bebês hipertônicos</b>	<b>Bebês hipotônicos</b>
Proporção meninos/ meninas	+ meninos	+ meninas
Posição em pé	precoce	tardia
Marcha	precoce	tardia
Preensão	tardia	precoce
Mobilidade	Excessiva	Pouco importante
Caráter	Raivosos, pouco fixados no adulto	Queixosos, afetuosos, dependentes

O desenvolvimento do bebê depende de dois fatores: a maturação e o exercício funcional. Durante o estado fetal, o desenvolvimento é regido pelo determinismo programado geneticamente, sendo pouco modificado pelo ambiente. No nascimento, persiste o determinismo dos momentos maturativos, mas eles são enriquecidos pelos estímulos do ambiente. É em torno do 2º mês que isto vai se inverter e o exercício funcional estimulado pelo ambiente vai marcar o ritmo da maturidade (LE BOULCH, 1982, p. 41).

À medida que a criança cresce, a função muscular se desenvolve, multiplicando a quantidade e a qualidade dos estímulos sensoriais. As informações que chegam ao cérebro através dos órgãos dos sentidos favorecem a organização e o desenvolvimento do sistema nervoso central (conforme vimos na Aula 2). Esta relação é tão importante que, se acontecer de uma criança não ser exposta a estímulos visuais nos primeiros anos de vida (se for mantida em um ambiente escuro permanentemente por anos), depois deste período, ainda que seja permitido a ela ver a luz, seu cérebro não será capaz de enxergar porque a área cerebral relacionada à interpretação, ao reconhecimento das imagens não terá se desenvolvido.

O desenvolvimento de habilidades como a preensão e a marcha aumenta gradativamente as possibilidades de interação da criança com o meio. Esta interação, por sua vez, estimula o desenvolvimento das habilidades.

O desenvolvimento da linguagem marca um período de grandes transformações no desenvolvimento da criança. A função simbólica não é psicomotora, mas tem suas raízes na atividade sensório-motora, o que a relaciona ao desenvolvimento psicomotor (LE BOULCH, 1982).

A função simbólica diz respeito à relação consciente entre significados e significantes e é inerente a todo ser humano. É importante não confundir linguagem com a língua, que consiste no idioma que falamos. Saussure afirma que

Não é a linguagem falada o que é natural no homem, mas a faculdade de construir uma língua, quer dizer, um sistema de signos diferentes que correspondem a diferentes ideias (SAUSSURRE apud LEVIN, 2009, p. 93).

A língua é utilizada para nos comunicarmos através da linguagem verbal (falada ou escrita), porém também nos comunicamos através da linguagem não verbal, como, por exemplo, através de nossa postura corporal, da mímica e de sons não verbais (suspiro, choro, gemido). Existem inúmeros exemplos de formas de comunicação não verbal, quer dizer, sem palavras.

### ATIVIDADE



#### Atende ao Objetivo 2

2. Observe a ilustração a seguir e responda às questões:



1. Que mensagem está sendo transmitida pelo menino?

---



---

2. Já que ele não está fazendo uso de palavras, de que forma ele transmite esta mensagem?

---



---

3. A linguagem não verbal pode substituir a verbal?

---



---

**RESPOSTA COMENTADA**

1. O menino está fazendo uso da linguagem não verbal para comunicar uma insatisfação em relação ao prato de comida. Pode ser que não esteja com vontade de comer ou que não aprecie o alimento que está sendo oferecido.
2. A mensagem está sendo transmitida através da mímica facial e da postura corporal (tensão muscular, braços cruzados).
3. A linguagem não verbal pode, em algumas situações, substituir a verbal, mas nem sempre com a mesma eficiência. Na situação apresentada na ilustração, por exemplo, através da linguagem verbal, o menino poderia explicar o motivo de sua rejeição. Além disso, como vimos na Aula 5, de acordo com Vygostsky, é através da língua que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Isto que dizer que o desenvolvimento da linguagem verbal é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Não nos deteremos neste assunto porque a linguagem é o tema de nossa próxima aula. O importante é sinalizar, neste momento, que o desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado ao desenvolvimento psicomotor, que compreende os seguintes aspectos:

- *Esquema corporal*: a noção de esquema corporal é uma construção mental que a criança realiza gradativamente, à medida que vivencia, faz uso do próprio corpo. Nas escolas de Educação Infantil, o que deve ser feito para favorecer esta construção pela criança é proporcionar atividades lúdicas.

Wallon afirma que o esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança, pois corresponde à tomada de consciência e à representação que ela tem de seu próprio corpo e de suas possibilidades de agir e expressar-se. A elaboração deste esquema começa por volta dos seis meses de idade.

O primeiro objeto que a criança percebe é seu próprio corpo: satisfação e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas etc., e este corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação (VAYER, 1977, p. 10).

Ao nomear as partes de seu corpo, a criança confirma o que é percebido, reafirma o que é conhecido e verbaliza o que é vivenciado (AJURIAGUERRA apud OLIVEIRA, 1997).

Podemos perceber como está se estruturando o esquema corporal da criança através de seu desenho. Nele, a criança expressa não o que vê, mas o que conhece de seu próprio corpo.

Para Le Boulch, o desenvolvimento do esquema corporal passa por etapas, que vão desde o “corpo vivido” (até 3 anos), passando pelo “corpo percebido ou descoberto” (de 3 a 7 anos), chegando, afinal, ao “corpo representado” (de 7 a 12 anos).

Meur & Staes (1989) elaboraram uma lista de características que podem sinalizar que a criança apresenta dificuldades na elaboração do esquema corporal:

- ▶ não conhece as partes de seu corpo: não desenha a figura humana de acordo com o que é esperado para sua idade, desenha as partes do corpo sem uma ligação entre elas;
  - ▶ não realiza gestos harmônicos: não consegue vestir um casaco, por exemplo, ou não consegue imitar gestos corretamente;
  - ▶ não coordena bem os movimentos: é muito lenta, não domina seu corpo em ação, ou quer agir muito rapidamente, ou se distrai com frequência durante a execução de suas ações.
- *Estruturação espacial*: desenvolve-se a partir da tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um ambiente, em relação aos objetos e às outras pessoas. Envolve, também, a tomada de consciência da relação dos objetos entre si.

Em primeiro lugar a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a perceber a relação dos objetos entre si (OLIVEIRA, 1997, p. 75).

De acordo com Oliveira (1997, p. 82), algumas causas das dificuldades na estruturação espacial são:

- ▶ limitação de seu desenvolvimento mental e psicomotor;
- ▶ crianças tolhidas em suas experiências corporais e espaciais e que não têm oportunidades de manipular os objetos ao seu redor;
- ▶ crianças que não desenvolvem a noção de esquema corporal, acarretando prejuízo na função de interiorização;

- ▶ aquelas que não conseguiram ainda estabelecer a dominância lateral e nem assimilaram as noções de direita e esquerda através da internalização de seu eixo corporal;
- ▶ crianças que têm dificuldade de representação mental das diversas noções.

Le Boulch (1984) afirma, ainda, que falhas na estruturação espacial podem causar insuficiência ou déficit da função simbólica, dificultando aprendizagens de termos abstratos convencionais, como as noções de “direita” e “esquerda”, por exemplo.

- *Estruturação Temporal*: é a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos (antes, durante, depois), da duração dos intervalos (tempo longo, tempo curto, ritmo regular, irregular), da renovação cíclica de certos períodos (dias da semana, meses, estações do ano), do caráter irreversível do tempo.

A percepção do tempo é um fenômeno subjetivo, está sempre relacionado à atividade da criança, e repleto de afetividade. Passar cinco minutos em um parque de diversões pode parecer um tempo extremamente breve, enquanto aguardar cinco minutos observando o enfermeiro preparar a seringa com a vacina que será aplicada em seguida pode parecer um tempo extremamente longo.

Meur & Staes (1989) relatam que existe o tempo subjetivo, criado pela nossa própria impressão, e o tempo objetivo, matemático, que pode ser medido por instrumentos como relógio e cronômetro.

Pierre Vayer (1977), analisando o desenvolvimento da noção de tempo na criança, observou que:

- ▶ com 2 anos, ela é capaz de compreender o que significa “agora”, bem como uma sucessão temporal simples, sem referência ao passado;
- ▶ aos 3 anos, seu vocabulário inclui cerca de dez palavras designando o tempo, apesar de confundir-se ao utilizar algumas delas. Quem nunca ouviu uma criança pequena dizer algo como “amanhã eu fui à festa”?
- ▶ aos 4 anos, a criança tem noção de duração das situações e compreende o conceito de hora;
- ▶ aos 5, se interessa especialmente pelo presente. Compreende o ontem e o amanhã. Utiliza com habilidade as palavras que se relacionam com a noção de tempo.

- *Lateralidade*: corresponde a uma assimetria funcional: um lado do corpo (mão, pé, olho, ouvido) é mais utilizado e mais hábil que o outro. A lateralidade pode ser cruzada (exemplo: olho esquerdo e mão direita dominantes).

O desenvolvimento da lateralidade é um processo que ocorre ao longo dos seis ou sete primeiros anos de vida da criança, mas pode ser perturbado por diversos fatores. Segundo Meur & Staes (1989), por causas motoras ou neurológicas, pode ocorrer de a criança ser destra do pé e canhota da mão, por exemplo.

Outro fator que pode prejudicar este desenvolvimento é o incentivo à utilização de determinada mão, que não é a dominante da criança, para realizar tarefas específicas, como escrever ou desenhar. Há relatos de que, há algumas décadas, as crianças canhotas eram desestimuladas a usar a mão esquerda, sendo obrigadas a usar a direita por pura convenção social.

Meur & Staes (1989) relatam, ainda, que fatores psicológicos, como a angústia pela separação dos pais, também podem prejudicar o desenvolvimento da lateralidade.

- *Coordenação motora*: de acordo com Clark (1994, apud PELLEGRINI; COLS., 2010), podemos definir coordenação motora como

A ativação de várias partes do corpo para a produção de movimentos que apresentam relação entre si, executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade.

Coordenação é a relação espaço-temporal entre as partes integrantes do movimento (p. 180).

A coordenação motora pode ser ampla (referente aos movimentos dos grandes músculos, para realizar atividades como pular, andar) ou fina (diz respeito à habilidade e destreza manual, para realizar atividades como escrever, desenhar, rasgar, amassar, recortar).

A coordenação motora ampla, ou global, depende da capacidade do equilíbrio postural do indivíduo, que está subordinado às sensações

**PROPRIOCEPTIVAS CINESTÉSICAS e LABIRÍNTICAS.**

Na Aula 4, vimos que sensações resultam do contato inicial com o objeto de conhecimento, quando os estímulos gerados por este contato são conduzidos pelo Sistema Nervoso Periférico ao Sistema Nervoso Central. As sensações

**PROPRIOCEPTIVAS CINESTÉSICAS** são aquelas captadas dos movimentos do corpo. Em outras palavras, são sensações originadas pelos movimentos do próprio corpo, sejam eles voluntários ou involuntários.

As sensações **LABIRÍNTICAS** se relacionam com as informações geradas pelo labirinto, órgão localizado no interior dos ouvidos, cuja parte posterior é responsável pelo equilíbrio.



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 3

3. Quem nunca brincou com uma peteca? A palavra vem do tupi e quer dizer “golpe”. Este brinquedo, de origem indígena, é feito com penas afixadas a uma base que é golpeada com uma das mãos a fim de ser lançada para o companheiro, que a joga de volta da mesma forma.

Observe crianças jogando peteca e relacione os aspectos do desenvolvimento psicomotor que estão envolvidos nesta atividade.

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*A atividade de jogar peteca, bem como outros jogos como futebol, envolve a coordenação motora ampla, através dos movimentos dos grandes músculos utilizados para correr, lançar, pular, abaixar-se. É importante, também, ter bom equilíbrio dinâmico. A estruturação espacial e temporal são exigidas nesta atividade para permitir que o jogador situe-se em seu lugar e perceba o espaço do outro para lançar-lhe a peteca, bem como se movimente no período de tempo adequado para atingir a peteca, que está em movimento, com a mão. Observa-se, também, a lateralidade, pois a peteca é lançada, na grande maioria das vezes, com a mão dominante (a não ser quando as crianças são pequenas e ainda não têm a lateralidade definida).*

## PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão



Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
o menino me dá a mão  
(...)  
(Fernando Brant & Milton Nascimento)

A estimulação adequada da criança na Educação Infantil pode prevenir dificuldades de aprendizagem, o que torna imprescindível que as atividades curriculares na Educação Infantil sejam planejadas em função de atividades lúdicas que favoreçam à criança conhecer a si mesma, ao outro e ao meio que a cerca. Algumas dificuldades percebidas no Ensino Fundamental podem ter origem na pouca estimulação psicomotora.

A criança que tem problemas no desenvolvimento da estruturação espacial, por exemplo, pode ter dificuldade em discriminar letras ou números cujo traçado é semelhante, mas que são diferentes quanto à posição espacial, como o “n” e o “u”, o “p” e o “q”, o “d” e o “b”, o 6 e o 9.

Também podem ter dificuldades em Matemática, em que muitas noções espaciais estão envolvidas. Como exemplo, podemos citar um simples exercício de “arme e efetue”. Nesta atividade, é necessário saber que número é colocado em cima e qual deve ser escrito embaixo. Além disso, a única forma de resolver a questão é efetuar a subtração da direita para a esquerda, o que requer do aluno uma boa estruturação espacial.

O aluno que tem problemas na estruturação espacial pode, ainda, segundo Meur & Staes (1989), ter dificuldades na memória espacial, na organização espacial (nunca encontra seus pertences, se choca contra pilares e outros obstáculos do caminho) ou na orientação espacial (não consegue lidar com a ordem e a sucessão dos acontecimentos).

Na Educação Infantil, a prática da educação psicomotora estimula o desenvolvimento da criança, para que ocorra de forma harmoniosa. A educação psicomotora

Deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados escolares; leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos (LE BOULCH, 1982, p. 24-25).

O desenvolvimento da criança pode ser avaliado de várias formas. O importante é que o parâmetro principal seja comparar a criança com ela mesma, antes de compará-la com outras crianças da mesma faixa etária. Isso quer dizer que, antes de utilizar escalas de desenvolvimento, é fundamental conhecer muito bem a criança que está sendo avaliada.

Uma forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças é analisar seus desenhos. Ocorreu que, em determinada escola, nos primeiros dias de aula, uma criança de 4 anos desenhava uma pessoa, que dizia ser a mãe, e depois fazia rabiscos circulares sobre ela, dizendo serem flores. A professora ficou preocupada com aquela atitude, pensando de que forma a criança poderia ter visto a mãe deitada com o corpo cheio de flores. Assustada com a hipótese de a criança estar traumatizada com a visão da mãe possivelmente morta em um caixão, ela resolveu perguntar à criança por que estava fazendo aquele desenho, ao que ela respondeu:

– É porque minha mãe sempre diz que eu *deixo* ela com os nervos à flor da pele, tia!

Para Luquet (citado por FERREIRA, 1998), as crianças desenhavam por prazer, para se divertir, como fazem em um jogo ou brincadeira. Ele observou que seus desenhos apresentam características comuns, que podem ser relacionadas a padrões encontrados em quatro fases, que chamou de garatujas, realismo fortuito, realismo gorado e realismo intelectual.

A *fase das garatujas* corresponde à rabiscagem pelo simples prazer do ato motor, que a criança já consegue fazer a partir de um ano de idade. Ainda não há a noção de espaço e, por isso, ela extrapola os limites da folha de papel.

Por volta dos três anos de idade, com o progressivo controle do movimento, a criança, eventualmente, reconhece alguma figura em seus desenhos, nomeando-os após tê-los feito. Ainda não há a intenção prévia de representar os objetos. Esta fase corresponde ao *realismo fortuito*.



Fonte: Acervo da autora.

Em geral, durante essa fase, a criança começa a desenhar sem qualquer intenção e, de repente, identifica alguma semelhança entre seus traços e uma figura. É natural que, se perguntada novamente, em outro momento, sobre o que desenhcou, faça outro tipo de identificação, esquecendo-se do que havia dito antes.

É muito importante valorizar o que a criança produz. Este incentivo favorece com que desenvolva sua habilidade e, gradativamente, o que era esporádico vira intencional, ou seja, a criança procura realmente representar algo através de seu desenho, o que corresponde à fase do *realismo gorado*.



Fonte: Acervo da autora.

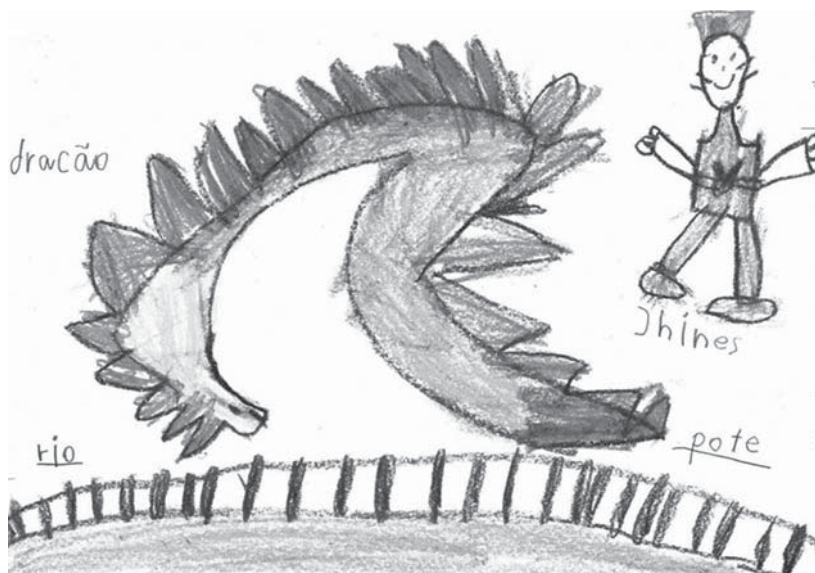
Nesta fase, apesar de haver a intenção, a criança ainda não consegue executar o desenho da forma que gostaria. Para Luquet, “a intenção realista encontra ainda um outro obstáculo, já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o caráter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil” (1969, p. 148).

A criança, ao desenhar, desvia-se de seu objetivo inicial e sua intenção vai mudando à medida que vai desenhando. Essa dificuldade de representação é chamada incapacidade sintética e manifesta-se, primeiramente, nas proporções.

Observa-se, em seus desenhos, por exemplo, que a boca pode ser maior que a cabeça. Esse tipo de representação pode ser resultante da dificuldade em interromper os traços no momento desejado.

É uma fase em que a linguagem está bastante desenvolvida e a imaginação infantil cria personagens e representa objetos de forma não convencional, como um sol cor-de-rosa ou uma chuva verde. Esta imaginação deve ser respeitada. Comentários inadequados podem inibir a criatividade da criança.

A partir dos seis ou sete anos, a criança consegue superar a incapacidade sintética e seus desenhos são bastante realistas, apesar de retratarem não a realidade dos adultos, mas o conhecimento que ela tem do mundo que a cerca.



Fonte: Acervo da autora.

O realismo, para o adulto, corresponde ao registro dos objetos tal qual eles são, como em uma fotografia. Já para a criança, implica registrar os pormenores do objeto que podem até não ser visíveis, mas existem.

Nesta fase, chamada *realismo intelectual*, surgem algumas características nos desenhos, como a transparência, o animismo e a planificação.

Transparência significa desenhar os objetos como se fossem transparentes, a fim de registrar o que há em seu interior. A criança é capaz de desenhar, por exemplo, a casa vista de fora, com os móveis, lâmpadas e outros detalhes de seu interior. Da mesma forma, ao representar a figura humana, mesmo vestida, desenha o que há por baixo da roupa e dentro do corpo, como umbigo e coração.



Fonte: Acervo da autora.

O animismo consiste em emprestar características humanas a elementos da Natureza. É a fase em que a criança desenha a casa, a árvore, ou o sol com olhos e boca, sorrindo.



Fonte: Acervo da autora.

A planificação consiste em representar o objeto em projeção no solo, como se o mesmo fosse visto em linha reta.



Fonte: Acervo da autora.

A partir de, aproximadamente 12 anos, o desenho da criança começa a apresentar características da fase denominada realismo visual. Ela desenvolve a noção de proporção e perspectiva e passa a representar o mundo tal como o vê. Isso se torna possível graças ao desenvolvimento de suas capacidades de atenção e concentração.

A observação das características dos desenhos das crianças pode nos trazer valiosas informações sobre elas, mas não deve ser utilizada como exercício, a não ser de forma livre. Isto quer dizer que é muito benéfico proporcionar à criança muitas oportunidades de desenhar

livremente, mas se ela não representa o esquema corporal completo, por exemplo, não é adequado perguntar “o que está faltando na cabeça?” Ou “desde quando mão tem tantos dedos?”. Ou ainda fazer perguntas como “o menino está voando? Cadê o chão?” ou “ninguém consegue ver o coração do outro! Por que você desenhou o coração?”.

## CONCLUSÃO

Para estimular o desenvolvimento da criança, que é demonstrado através de seu desenho, vale repetir que *ela desenha o que conhece e não o que vê*, logo, para que conheça seu esquema corporal, é mais produtivo que realize atividades lúdicas com seu próprio corpo, como jogar bolas de diferentes tamanhos, rodar bambolê, pular amarelinha. Para que desenvolva destreza manual, que rasgue, recorte, pinte, borde. Para que observe e interaja com o mundo ao seu redor, que ouça e conte histórias, conheça lugares e, acima de tudo, que brinque bastante!

## ATIVIDADE FINAL

Lima (2007) afirma que o conhecimento dos pressupostos da psicomotricidade, bem como o contato com profissionais desta área podem favorecer a atuação do psicopedagogo no trabalho com alunos que apresentam problemas no processo de aprendizagem. Escreva sobre os saberes da psicomotricidade que podem ajudar a compreender dificuldades no processo de aprendizagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**RESPOSTA COMENTADA**

A *psicomotricidade* oferece recursos para avaliar o desenvolvimento do aluno e perceber quando atrasos ou desvios neste processo prejudicam algum tipo de aprendizagem. Desta forma, dificuldades no desenvolvimento do esquema corporal, estruturação espacial, estruturação temporal, lateralidade e coordenação motora (ampla e fina) devem ser consideradas nos casos de dificuldade de aprendizagem. Além disso, estas crianças, muitas vezes, apresentam pouca habilidade lúdica e criativa, o que confere uma grande importância às atividades desta natureza na avaliação e atendimento psicopedagógicos.

**RESUMO**

A *Psicomotricidade* é uma ciência multidisciplinar, que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Sociedade Brasileira de *Psicomotricidade*).

As relações entre o ser humano e o meio começam na fase uterina. Ao nascer, as funções de relação musculares e sensoriais são pouco desenvolvidas e o bebê amplia sua relação com o meio através de seu tônus muscular e atividade reflexa. O surgimento de habilidades como a apreensão e a marcha, bem como o desenvolvimento da linguagem aumentam gradativamente as possibilidades de interação da criança com o meio.

O desenvolvimento psicomotor compreende os seguintes aspectos: esquema corporal, estruturação espacial, estruturação temporal, lateralidade e coordenação motora (ampla e fina).

A estimulação adequada da criança na Educação Infantil pode prevenir dificuldades de aprendizagem, o que torna imprescindível que as atividades curriculares na Educação Infantil sejam planejadas em função de atividades lúdicas que favoreçam à criança conhecer a si mesma, ao outro e ao meio que a cerca.

## INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Esperamos que você tenha gostado de conhecer um pouco mais sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento psicomotor. Na próxima aula, abordaremos as relações entre fala, linguagem oral e aprendizagem, continuando, assim, nossos estudos sobre esta atividade humana tão importante e, ao mesmo tempo, tão complexa, que é o aprender.

# Relações entre fala, linguagem oral e aprendizagem

*Aliny Lamoglia*

*Mara Monteiro da Cruz*

AULA

8

## Meta da aula

Apresentar as relações entre fala, linguagem oral e aprendizagem.

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. perceber que as descobertas sobre o desenvolvimento infantil provocam mudanças na forma de lidarmos com as crianças, desde que nascem;
2. definir comunicação, fala e linguagem oral;
3. identificar as principais teorias sobre o desenvolvimento da linguagem;
4. reconhecer as especificidades da fala e da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva e intelectual.

## INTRODUÇÃO

## COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM ORAL E FALA... EM QUE DIFEREM?

*Na solidão de indivíduo  
desaprendi a linguagem  
com que homens se comunicam. (...)*  
— Carlos Drummond de Andrade

Na Aula 7 vimos como o desenvolvimento da linguagem é importante para o desenvolvimento global da criança. Percebemos que a linguagem possibilita a comunicação com o meio e serve de base para a aprendizagem.

Nesta aula, aprofundaremos um pouco este assunto, com foco no desenvolvimento da linguagem oral. Para começarmos, é preciso distinguir COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM ORAL e FALA. Estes termos são frequentemente utilizados como sinônimos, mas há diferenças significativas entre estes conceitos. Para descobrir estas diferenças, convidamos você a refletir sobre as formas de comunicação das crianças, desde os primeiros meses de vida.

### COMO OS BEBÊS SE COMUNICAM

O bebê humano, apesar de ser o mamífero que mais necessita de cuidadores ao nascer, pois todas as suas funções vitais dependem do adulto, parece nascer “equipado” para interessar-se pelas pessoas e, assim, começa a conhecê-las (TOMASELLO, 2003, apud LAMOGLIA, 2009). Por serem seres sociais, já nascem inseridos em um grupo, onde irão estabelecer vínculos afetivos.

Experimentos controlados comprovam que os bebês demonstram mais satisfação ao ouvir a voz humana, se comparado com outros sons, assim como têm preferência por vozes femininas a masculinas e logo na primeira semana de vida já conseguem distinguir a voz da mãe da voz de outra mulher, preferindo a primeira (MOURA; RIBAS, 2005, apud LAMOGLIA, 2009).

Logo cedo, os bebês também aprendem a discriminar configurações de rostos humanos, preferindo estes a outros estímulos visuais. Pesquisadores supõem que esta preferência é reforçada quanto mais a mãe fala com seu bebê enquanto olha para ele, demonstrando atenção. E assim, precocemente, os bebês aprendem a imitar expressões faciais.

Essa habilidade tem sido interpretada como um ato de cognição social, que tem a finalidade de ajudar o bebê a identificar, compreender e reconhecer pessoas (LAMOGLIA, 2009).

A comunicação mãe-bebê se constitui, inicial e progressivamente, de forma não verbal. O contato iniciado na vida intrauterina é fortalecido pela amamentação, que favorece o conhecimento mútuo. Ao mesmo tempo em que a mãe vai aprendendo a entender as “pistas” fornecidas pelo filho (tipos de choro, movimentos corporais etc.), o bebê também começa a estabelecer contatos intencionais com o meio, através do olhar, do sorriso e das expressões vocais, como emissão de sons guturais, balbucio, imitação (DELDIME; VERMEULEN, 2004).

Você já presenciou uma conversa entre mãe e bebê, em que ela imita os sons que ele produz e os dois parecem se divertir com a situação?



**Figura 8.1:** Mãe e bebê sorrindo.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/958366>



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 1

1. Percebemos que muitas mudanças relativas às capacidades dos bebês vêm ocorrendo nas últimas décadas. Paralelamente, transformam-se também as interações e os cuidados para com os bebês. Você poderia apontar uma mudança ocorrida nos cuidados com os bebês a partir das descobertas sobre desenvolvimento infantil?

---

---

---

---

---

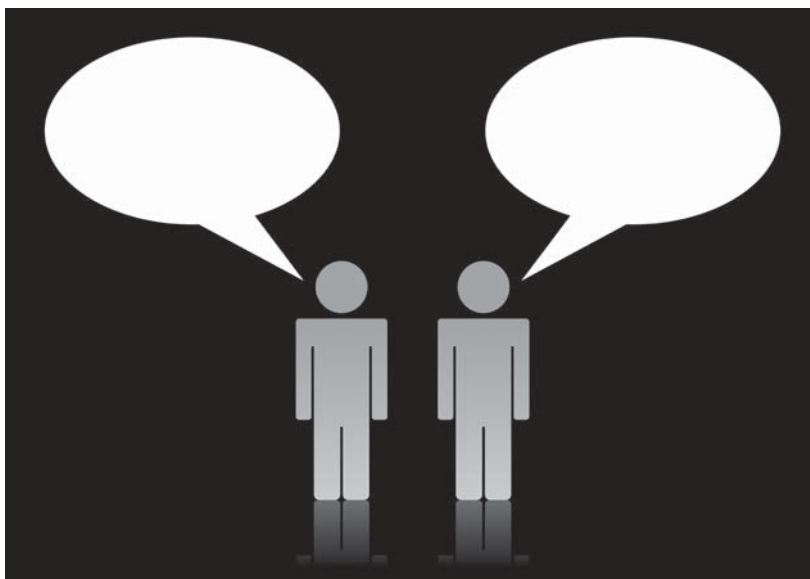
---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Antigamente, acreditava-se que o recém-nascido deveria ficar em uma atmosfera de tranquilidade, com pouca luz e poucos estímulos. Esta realidade vem se transformando na medida em que descobrimos que o desenvolvimento dos bebês pode e deve ser estimulado, porque acontece na interação com o meio ambiente.*

## COMO OS ADULTOS SE COMUNICAM

Observando a **Figura 8.2**, podemos ver que representa duas pessoas se comunicando. De que forma se dá esta comunicação? Através da fala, representada pelos balões de diálogo. Para falar, articulamos sons e produzimos as palavras de uma língua, ou idioma. Há, também, as línguas compostas de signos visuais, as línguas de sinais. E a linguagem oral, o que é? Procure rever a definição de linguagem na aula anterior e tente responder antes de prosseguir a leitura deste texto.



**Figura 8.2:** Adultos se comunicando.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1038123>

A linguagem oral é uma das formas de comunicação mais usadas entre as pessoas. Através desta forma de linguagem, a mensagem é transmitida verbalmente, com recursos próprios da oralidade, como ênfases, pausas, alongamentos, que fazem parte do contexto comunicativo.

Aprende-se a falar e a se comunicar oralmente de forma espontânea, bastando, para isso, estar inserido em um contexto de falantes da língua (o que implica interação social) e ter uma boa audição. Por alguns motivos, que não são alvo de nosso estudo nesta aula, podem ocorrer problemas no desenvolvimento da fala que justificam o encaminhamento para profissionais como o fonoaudiólogo.

Há casos, no entanto, em que o aluno fala de uma forma diferente do padrão considerado culto, mas isso não se configura uma patologia, desvio ou atraso linguístico. Muitas vezes o que é considerado “errado” por alguns, na língua falada constitui-se apenas em uma forma de comunicar, própria de um grupo de falantes. Encontramos um exemplo na música de Adoniran Barbosa:

De tanto levá frechada do teu olhar  
Meu peito até parece sabe o quê?  
Táubua de tiro ao Álvaro  
Não tem mais onde furá (...)

O compositor registrou em sua canção algumas palavras comumente ouvidas em alguns grupos sociais (“frechada”, em vez de “flechada”, “táubua”, em vez de “tábua”, “furá”, em vez de “furar”). A adequação ou inadequação deste tipo de vocabulário, especificamente oral, depende do local onde for utilizado. A função da Escola é justamente instrumentalizar e orientar o falante para que tenha um vocabulário rico o suficiente para tirar amplo proveito da comunicação, tanto oral quanto escrita, em diferentes ambientes sociais. Sobre este assunto, assim se posiciona o professor Pasquale Cipro Neto:

O que caracteriza a linguagem “correta”? Não uso essa expressão. Falo de adequação linguística. É mais ou menos como roupa. A gente usa de acordo com a situação. O ideal seria que todos tivessem um guarda-roupa linguístico bem recheado: “roupa” para ir à festa, ao tribunal, à praia, ao supermercado. Seria necessário que o sujeito tivesse domínio da língua que usa no dia a dia, mas fosse também buscar as variedades. Daí a função da escola, do Estado: prover as pessoas do domínio das variedades formais da língua (CIPRO, 2005, p. 22).

O personagem Cebolinha, da Turma da Mônica, criado em 1960 por Maurício de Sousa apresenta um problema na fala chamado dislalia, que consiste na troca de fonemas (r pelo l, neste caso). Na revista *Turma da Mônica Jovem*, o personagem aparece com 15 anos e já fala corretamente, depois de ter feito terapia fonoaudiológica.

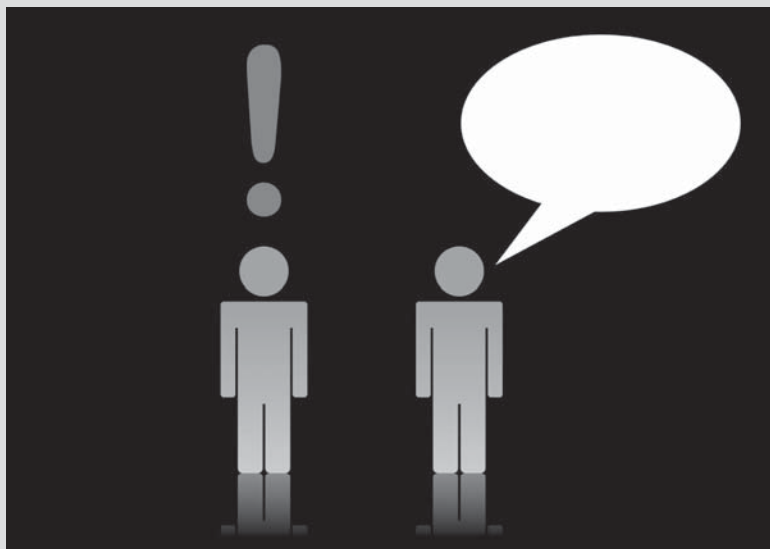
## ATIVIDADE



### Atende ao Objetivo 2

2. Vamos fazer um exercício parecido com o que fizemos no início desta aula. Analisando a figura a seguir, comente sobre o que ela representa, nesta situação de interação entre o sujeito A (que tem um ponto de exclamação sobre a cabeça) e o sujeito B (que está com o balão de diálogo). Utilize, em sua análise, os termos COMUNICAÇÃO, FALA e LINGUAGEM ORAL.





Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1038128>

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*A figura representa uma situação de comunicação entre os sujeitos A e B. O balão de diálogo indica que o sujeito B está tentando se comunicar através da fala. B procura transmitir uma mensagem através da linguagem oral. O ponto de exclamação expressa a surpresa do sujeito A, que tanto pode ser devido ao conteúdo da fala de B, quanto pode ser sinal de que ele não compreendeu o que B falou, indicando que não houve uma comunicação eficaz.*

## **COMO SE DESENVOLVE A LINGUAGEM ORAL?**

O que se precisa fazer em relação à criança é conversar com ela sobre o seu desejo e, nessa oportunidade, abrir o mundo em palavras, um mundo de representação, um mundo de linguagem, de vocabulário, um mundo de promessa de prazeres (DOLTO, 1999).

**AVRAM NOAM  
CHOMSKY**

Nasceu na Filadélfia, em 1928, e é linguista, filósofo e ativista político estadunidense.

Como vimos na Aula 4, diferentes correntes teóricas procuram explicar como o indivíduo aprende. O mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento da linguagem. Conhecer estas teorias nos ajuda a identificar práticas que possam favorecer o desenvolvimento de uma prática de estimulação da linguagem. Descreveremos, portanto, a seguir, brevemente, alguns destes pressupostos.

**CHOMSKY**, em 1958, propôs um modelo de linguagem universal e biologicamente programado. Isto significa, na visão do teórico e de seus seguidores, que todas as crianças desenvolvem linguagem da mesma forma, porque têm um potencial biológico que depende apenas da maturação para evoluir.

A principal oposição à teoria inatista do desenvolvimento da linguagem vinha dos behavioristas, como Skinner. Se desejar, reveja os princípios do empirismo na Aula 4. Skinner lançou, em 1957, o livro *Verbal Behavior*, em que defendia que a aprendizagem da linguagem não era diferente da aprendizagem dos outros comportamentos humanos complexos, ocorrendo a partir da ação do meio sobre o indivíduo e da resposta deste indivíduo ao meio.

Outra corrente teórica importante neste percurso de estudos sobre como a linguagem se desenvolve foi representada por Piaget, que, através do construtivismo, defendia que “as estruturas da linguagem não resultavam do meio, nem se encontravam preestabelecidas desde o nascimento, mas sim eram construídas pela criança por meio de sua própria atividade” (PEÑACASANOVA, 1997). Para Piaget, a linguagem era mais uma manifestação do pensamento conceitual, que era o foco principal de sua investigação.

Apesar de contemporânea da obra de Piaget, a teoria de Vygotsky levou algumas décadas para ser conhecida, devido a questões políticas. Vygotsky, em seus estudos, defendia que a linguagem era um fenômeno social e cultural, sustentando que na interação entre o meio e a criança é que surgem os processos de desenvolvimento da linguagem.

Um dos pontos de divergência entre Piaget e Vygotsky é o conceito de “fala egocêntrica”, através do qual Vygotsky demonstra como a atividade social da criança transforma-se em atividade individualizada. Diferentemente de Piaget, para quem a fala egocêntrica era um sintoma de imaturidade e extinguiu-se com a maturação, Vygotsky (1998, p. 37) acreditava que a “história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças”.

Em seus experimentos com crianças, diante de situações-problema, ele concluiu que a fala egocêntrica parecia ser um meio de controlar o próprio comportamento, além de servir como instrumento para planejar uma solução para a questão do momento. Vygotsky observou o declínio da fala egocêntrica à medida que a fala interior se desenvolvia, o que indica que, com o desenvolvimento da criança, a fala socializada é internalizada.

Além da função de comunicação interpessoal, a linguagem possibilita a comunicação intrapessoal, sendo responsável pela organização do pensamento, determinando, desta forma, seu desenvolvimento, como vimos na Aula 5.



**Figura 8.3:** A organização do pensamento através da linguagem.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1038122>



### ATIVIDADE

#### Atende ao Objetivo 3

3. No filme *A Pantera Cor de Rosa (The Pink Panther)*, há uma cena muito engraçada, em que o personagem principal, que é francês, apresenta uma grande dificuldade em aprender a falar a palavra “hamburger”, em inglês. Veja a cena em <http://www.youtube.com/watch?v=oxlMhOzzOSg> e comente o motivo desta dificuldade, associando-a a uma das teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem que acabamos de estudar. Caso você não tenha acesso à internet, tente fazer a atividade com leituras sobre o assunto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Sendo francês, o personagem apresenta dificuldade em pronunciar alguns fonemas da língua inglesa porque estes não existem em sua própria. As crianças aprendem a falar a língua da comunidade onde vivem. Isto significa que parecem nascer com uma predisposição para aprender a falar, mas esta habilidade depende do ambiente sociocultural para se desenvolver, como defendia Vygotsky. Por este motivo, observamos, também, que a dificuldade do adulto em aprender uma segunda língua reduz-se significativamente quando este passa a conviver com falantes da língua em questão, o que acontece quando se muda de país, por exemplo.*

## A COMUNICAÇÃO ORAL NA ESCOLA

Com 3 meses, Christian ri de maneira ruidosa. Com 4 meses, ele “arrulha” quando alguém lhe fala ou quando acorda pela manhã. Com 11 meses, ele diz “papá” e aos 12, “mamã”. Com 13 meses, ele introduz suas próprias “palavras” na linguagem: “é-izo” que seus pais interpretam “eu quero isso”. Aos 17 meses, ele diz “te” por “quer”, “ío” por “frio” etc. Aos 22 meses, ele conhece o ritmo

de palavras em frases muito repetidas e gosta de repeti-las quando alguém lhe dá a réplica. Christian pega sua jaqueta e diz a seu pai: “pá-tir-êta”. Seu pai lhe responde: “Você quer ajuda para vestir a jaqueta?” Christian acquiesce e estende os braços para vestir o agasalho. Essa primeira frase longa de Christian não foi construída de acordo com as regras gramaticais. Mas é, para seus pais (e para os linguistas!), uma comunicação verbal relativamente bem elaborada” (DELDIME; VERMEULEN, 2004, p. 42).

Apesar de, como já foi dito, a fala e a linguagem oral se desenvolverem de forma espontânea (sem a necessidade de ensino formal), é de suma importância que estas habilidades sejam estimuladas em ambiente escolar, tendo em vista que uma boa comunicação favorece o convívio social e o desenvolvimento da autonomia dos educandos.



**Figura 8.4:** Criança participando de atividade que estimula suas habilidades.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/412026>

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) apresentam de forma integrada os objetivos e conteúdos referentes à aprendizagem da linguagem oral com a escrita. Cabe ressaltar que fala e escrita são processos independentes, mas que se apoiam mutuamente, como veremos na próxima aula.

Os RCNEI enfatizam que a Educação Infantil (de crianças de 0 a 6 anos), ao “promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças” (p. 108) e apresentam como objetivo, na área da linguagem oral, a participação em variadas situações de comunicação oral, como conversas, em que as crianças possam expressar seus sentimentos e desejos, além de situações de leitura (ouvir e contar histórias).

Este documento ressalta, também, a importância de se conversar sempre com as crianças, mesmo que ainda sejam bebês, utilizando a fala de forma clara e nunca infantilizada, pois a fala do adulto serve de padrão que será imitado pela criança.



Acesse o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article &id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)  
Veja, também, sugestões de atividades para desenvolver a linguagem oral nas séries iniciais do Ensino Fundamental em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/linguagem-oral-423630.shtml>

## LINGUAGEM ORAL E DEFICIÊNCIA AUDITIVA E INTELLECTUAL

O desenvolvimento da linguagem oral de crianças com deficiência auditiva depende do grau da perda auditiva e dos apoios terapêuticos de que ela puder dispor.

Quanto maior o grau da perda, maiores serão as dificuldades para a criança surda perceber ou compreender a comunicação oral. Quando um bebê com perda auditiva não recebe a ajuda

necessária, o déficit auditivo passa a ser um dificultador ou um impedimento para o processo de aquisição da linguagem, com extensas consequências para todo o desenvolvimento infantil, alfabetização e vida escolar (LIM; SIMSER apud GOLDFELD; LEITE, 2009).

Observando a resolução de problemas por crianças ouvintes, que utilizam a fala egocêntrica, e a mesma situação com crianças surdas congênitas profundas, da mesma idade cronológica, que não possuem linguagem oral, Kelman (1995, apud CRUZ, 2004) concluiu que, mesmo sem poder verbalizá-lo, a criança surda também externaliza seu pensamento através do que chamou linguagem egocêntrica. Ou seja, a comunicação intrapessoal, o “diálogo consigo mesma” diante da situação problema, que ajuda a encontrar a solução e a controlar o próprio comportamento, também pode ser externalizado através de mímica orofacial e linguagem corporal. Para a autora, portanto, a palavra verbalizada é apenas uma das formas de exteriorização da reflexão. Ressaltamos, no entanto, a importância da aquisição da língua de sinais, o mais cedo possível, para o pleno desenvolvimento da criança surda.



**Figura 8.5:** Um bebê e a língua de sinais.

Fonte: (a) <http://www.sxc.hu/photo/643475>; (b) <http://www.sxc.hu/photo/643474>

No caso de crianças com deficiência intelectual, também vemos que comumente apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem, que prejudicam sua interação com o meio. Retornando à teoria de Vygotsky (1998), entendemos que este prejuízo se dá porque a linguagem, em sua fase inicial, de comunicação interpessoal, favorece a interação da criança com outras pessoas de seu ambiente, além de tornar possível o desenvolvimento da fala interior, do pensamento reflexivo e o desenvolvimento de seu comportamento voluntário. A linguagem também fornece, através da cooperação, a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança.

Luria e Yudovich (1985) relatam que os estudos de psicólogos soviéticos relacionam intimamente o desenvolvimento mental com o desenvolvimento da linguagem. Segundo os autores, “a participação direta da própria fala da criança no processo de elaboração de novas conexões já está bem estabelecida na criança de cinco a seis anos” (p.14) No caso de crianças com deficiência intelectual, no entanto, os processos da atividade nervosa superior e a própria fala da criança encontram-se prejudicados, impossibilitando a participação da linguagem na formação de novas conexões. Assim, as novas conexões “se fazem sem a necessária participação da função abstrativa e generalizadora da linguagem” (p. 14).

## CONCLUSÃO

Quem tem a sorte e também o encantamento de ter crianças entre os três e os cinco anos por casa é com deleite e espanto sempre renovado que assiste ao modo como a relação entre a linguagem e o pensamento surge como que do nada e se instala definitivamente no cotidiano da vida familiar. Instinto ou aprendizagem? Individual ou social? Natureza ou cultura? Ou antes uma mistura intrincada dos dois, que num só golpe fulmina todo o pensamento dicotômico que se produziu desde Descartes? (SILVA, 2006)

Os estudos sobre pensamento e linguagem nos revelam como estes processos se relacionam e interligam ao longo do desenvolvimento humano.

Os bebês, apesar de ainda não terem a linguagem desenvolvida, parecem predispostos à comunicação, o que só pode ser prejudicado pela existência de algum padrão atípico de desenvolvimento, deficiência ou pela falta de estimulação do meio ambiente.



O desenvolvimento da linguagem permite a ampliação da interação com o meio, bem como favorece a aprendizagem, pois estrutura o pensamento.

Desta forma, podemos concluir que os educadores, de qualquer segmento, devem estar sempre atentos às questões relativas à linguagem, tanto em relação à sua aquisição, o mais cedo possível, quanto em relação à comunicação professor/aluno, aluno/aluno, escola/família.

## ATIVIDADE FINAL

### Atende ao Objetivo 4

Helen Keller era uma mulher que ficou cega e surda pouco após seu nascimento e desenvolveu linguagem tardiamente, com o apoio de sua professora Anne Sullivan. No texto a seguir, Helen descreve como aprendeu a primeira palavra. Anne segurou uma das mãos de Helen sob uma torneira aberta, enquanto soletrava a palavra “água”, com um alfabeto manual na outra mão de Helen.

Eu permaneci calada, toda a minha atenção fixada nos movimentos de seus dedos. Repentinamente, tive uma vaga consciência a partir de algo esquecido – uma vibração do pensamento regressante; e, de certa forma, o mistério da linguagem me foi revelado. Eu soube, então, que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa refrescante que estava fluindo sobre minha mão. Essa palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, alegria, libertou-a! ... Tudo tinha um nome, e cada nome fazia nascer um novo pensamento. Quando voltamos para casa, cada objeto que eu tocava parecia palpitar com vida... Aprendi muitas palavras novas naquele dia... palavras que existiam para fazer o mundo florescer para mim (KELLER apud STERNBERG, 2000).

Após ler o texto, escreva sobre a importância da aprendizagem relatada para a vida de Helen Keller.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Helen não desenvolveu linguagem espontaneamente em função da deficiência auditiva. Como ela também era cega, a professora utilizou um sistema tátil para ensinar-lhe uma língua de sinais. No trecho em questão, Helen relata como aprendeu a nomear os objetos, o que transformou completamente sua forma de compreender o ambiente em que vivia, pois permitiu a ela atribuir significados e pensar sobre o mundo. Além disso, o fato de poder comunicar-se certamente trouxe um grande benefício para Helen, facilitando sua interação com as outras pessoas.*

**RESUMO**

Os bebês são seres sociais, porque já nascem inseridos em um grupo, no qual irão estabelecer vínculos afetivos. Neste contexto, desde cedo demonstram habilidades como discriminação de rostos e vozes humanas e preferência por vozes femininas, por exemplo. As primeiras comunicações são não verbais. No primeiro ano de vida, a criança aprende a articular sons e a produzir as palavras de uma língua, ou idioma. Crianças surdas aprendem as línguas compostas de signos visuais, as línguas de sinais.

Aprende-se a falar e a se comunicar oralmente de forma espontânea, bastando, para isso, estar inserido em um contexto de falantes da língua (o que implica interação social) e ter uma boa audição. Diferentes teorias, como as inatistas, as construtivistas e as sociointeracionistas, procuram explicar como se desenvolve a linguagem.

Fala e linguagem oral se desenvolvem de forma espontânea (sem a necessidade de ensino formal), mas são beneficiadas com atividades direcionadas no ambiente escolar, que favorece o convívio social e o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

O desenvolvimento da linguagem oral de crianças com deficiência auditiva depende do grau da perda auditiva e dos apoios terapêuticos de que ela puder dispor. A aquisição da língua de sinais, o mais cedo possível, é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança surda.

Crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem, que prejudicam sua interação com o meio. O desenvolvimento intelectual relaciona-se com o desenvolvimento da linguagem.



**Psicopedagogia**

---

Referências

AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação. In: \_\_\_\_\_. *A educação entre dois mundos*. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, [19-].

BAPTISTA, J. A. *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília, 2005.

DORNELES, B. V. *Mecanismos seletivos de escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

FERRARI, Márcio. *Friedrich Froebel, educar para crescer*. 01 jul. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

FRUFFAUT, François. *O menino selvagem*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

GUALTIERE, R. C. E. A educação do homem-espécie: Eugenia e pensamento pedagógico no Brasil das décadas de 1920 a 1940. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2008.

KIGUEL, S. M. Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil: aspectos psicopedagógicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL: a criança e o adolescente da década de 80. 1983, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABENEPE, 1983. v. 2.

L'ENFANT Sauvage. In: WIKIPEDIA: a enciclopedia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/L%27enfant\\_sauvage](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%27enfant_sauvage)>. Acesso em: 03 mar. 2010.

MOTA, M.; GOMES, V. Psicologia aplicada aos problemas de aprendizagem: uma perspectiva histórica. In: MOTA, Maria; PAIVA, Maria das Graças; TRINDADE, Vera (Org.). *Tendências contemporâneas em psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

PORTER, G.; STONE, J. The inclusive school model: a framework and key strategies for success. In: PUTNAM, J. W. *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: P. H. Brookes Pub, 1998.

PSIQUIATRIA forense. In: WIKIPEDIA: a enciclopedia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Psiquiatria\\_forense](http://pt.wikipedia.org/wiki/Psiquiatria_forense)>. Acesso em: 02 mar. 2010.

RUBINSTEIN, E.; CASTANHO, M. I.; NOFFS, N. de A. Rumos da psicopedagogia brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004.

SAWAIA, S. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira K. et al. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites. In: SARGO, Claudete (Org.). *A práxis psicopedagógica brasileira*. São Paulo: ABPP, 1994.

ZIRALDO. *Menino maluquinho*. O menino maluquinho online. Disponível em: <<http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/Online/default.asp>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

---

## Aula 2

CRUZ, M. L. R. M. da. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELGADO, J. M. R. Brain and Behavior. In: SIMPÓSIO DA FUNDAÇÃO BIAL, 1., 1996, Porto. Aquém e além do cérebro. *Anais...* Porto: Reitoria da Universidade do Porto, 1996.

DURAN, M. H. C. Aspectos neurológicos e a fala do surdo. In: SENNEY; COLS. (Org.). *Neuropsicologia e inclusão: tecnologias em (re)habilitação cognitiva*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

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

FONSECA, V. da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, A. C. *Cérebro de quem aprende a ler mais tarde e reage de forma diferente*. Cidade do Porto: Jornal Público, 2003.

HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2002.

MARTINS, João Carlos. Depoimento [20-]. Entrevistador: Jô Soares. São Paulo: Rede Globo de Televisão, [20-]. Entrevista concedida ao Programa do Jô. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1O9vs-6-478&feature=related>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

ROCHA, Armando Freitas da. Neurobiologia e cognição = neurobiology and cognition: entrevista nov./dez. 2000. Entrevistador: PEREIRA JUNIOR, Alfredo. Entrevista realizada por email. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista8/entrevista1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

SILVA, F. H. L. Na procura dos processos básicos da cognição. SIMPÓSIO DA FUNDAÇÃO BIAL, 1., 1996, Porto. Aquém e além do cérebro. *Anais...* Porto: Reitoria da Universidade do Porto, 1996.

STERNBERG, R. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



BAPTISTA, J. A. *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2008.

BERLIN, C. G.; PORTELLA, F. O. Psicopedagogia e escola: um vínculo natural. In: MALUF, M. I.; BOMBONATTO, Q. *História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. S. G. *Alfabetização: o método fônico*. São Paulo: Ed. Memnom, 2004.

COOK, L.; FRIEND, M. *Co-teaching: guidelines for creating effective practices*. 1995. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16.

FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GREENSPAN, S. I. Mapa e questionário do desenvolvimento funcional. In: BRAZELTON, T. B.; GREENSPAN, S. I. *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, C. C. Sobre a intervenção psicopedagógica clínica e a inclusão. In: LAMOGLIA, A. *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Synergia Editora/BRASIL. MEC-SESu, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. *Resolução nº 2*, de 11 set. 09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 set. 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: WIKIPEDIA: a encyclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Mundial\\_da\\_Sa%C3%BAde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mundial_da_Sa%C3%BAde)>. Acesso em: 02 mar. 2010.

ROBERT A. GABLE, M. LEE MANNING. The role of teacher collaboration in school reform. *Childhood Education*, v. 73, p. 219-224, 1997.

STAUFFER, A. B. *Projeto político-pedagógico: Instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital?* 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VISCA, J. *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *S. Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

#### Aula 4

---

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <<http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx?tabid=426>>. Acesso em: 19 maio 2010.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Rio de Janeiro, 1998.

MOURA, M. L. S. de; CORRÊA, J. *Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

PALANGE, I. *O enigma do conhecimento*. 3. ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1967.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

---

## Aula 5

CAVALCANTI, L. S. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia*. Cadernos CEDEM, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

LATAILLE, Yves et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MARX, Karl. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/marx.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

MOURA, M. L. S.; CORRÊA. *Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995. Disponível em: <<http://www.centro-refeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

SOUZA, S. J. E.; KRAMER, S. *O debate Piaget: Vygotsky e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: FCC, 1991. (Cadernos de pesquisa, número 77)

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOWLBY, J. *Cuidados maternos e saúde mental*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRAUN, P.; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. *Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professoras da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

BRAUN, Patricia. *Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons*. Rev. bras. ter. cogn. Rio de Janeiro, v.2, n. 2, Rio de Janeiro dez. 2006.

BRAZELTON, T. B.; GREENSPAN, S. I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. *Henry Wallon: psicologia e educação*. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2003. v. 12.

\_\_\_\_\_. *Análise terminável e interminável*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2003. V. 13.

\_\_\_\_\_. *O interesse educacional pela psicanálise*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2003. v. 13.

\_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

KLEIN, M. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou. 1975.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1997.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1977.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

WALLON, H. *Psicologia e educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

---

## Aula 7

ANDRADE, M. L. A. A. *Distúrbios psicomotores: uma visão crítica*. São Paulo: EPU, 1984.

COSTA, A. C. *Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2004.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, F. T. de. O trabalho psicopedagógico à luz da psicomotricidade. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/69.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

MEUR, A. de & STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil*. São Paulo: Manole, 1989.

NASCIMENTO, M. L. do. *Educação psicomotora na pré-escola: guia prático de prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, G. de. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1997

PELLEGRINI, A. M, et al. *Desenvolvendo a coordenação motora no ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Desenvolvendo%20a%20coordenacao%20motora.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em <<http://www.psicomotricidade.com.br/>> Acesso em: 20 mar. 2010

## Aula 8

---

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

CIPRO, Pasquale Neto. *Toda língua tem seus mistérios, sua pele, seu cheiro*. [S.l.]: Almanaque de Cultura Popular. Maio, 2005.

CRUZ, M. L. R. M da. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem*. 2004. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

FERREIRO, E. (Org.) *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDFELD, M.; LEITE, M. do R. Inclusão social de crianças surdas no Brasil. In: LAMOGLIA, A. (Org.). *Como ensinar na ausência de pressupostos sobre como aprender?* Rio de Janeiro: Synergia: UNIRIO, 2009.

KELMAN, C. A. *Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LAMOGLIA, A. (Org.). *Como ensinar na ausência de pressupostos sobre como aprender?* In: \_\_\_\_\_. *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Synergia: UNIRIO, 2009.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANZANO, S. Os ossos do ofício. In: *Se amar fosse pecado*. São Paulo: Paulinas, 2004.

PEÑA-CASANOVA, J. *Manual de fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, J. M. *Pensamento e linguagem em Lev Vygotsky e Jean Piaget*. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2009.

STERNBERG, R. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.







ISBN 978-85-7648-776-0



UENF  
Universidade Estadual  
do Norte Fluminense



Universidade  
Federal  
Fluminense



Fundação Carlos Chagas Filho de Amperro  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



GOVERNO DO  
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



UNIVERSIDADE  
ABERTA DO BRASIL

Ministério da  
Educação



GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA