

PSICOPEDAGOGIA

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA • Nº 70 • 2006 • ISSN 0103-8486

EDITORIAL / EDITORIAL

- Gerando reflexões ...
Generating reflections..... 1

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais
Multiples senses of the therapeutic: psychopedagogical interventions in different contexts and influences of the cultural forces 2
- Representações de valores humanos de alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental
Some human values representations among students from 5th to 8th classes of elementary school 15
- Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização
Learning strategies used by children 23
- A interdisciplinaridade como metodologia e a psicanálise como eixo referencial comum
The interdisciplinarity at families attendance: the interdisciplinarity as methodology and psychoanalysis as the reference central axis 30

ARTIGO ESPECIAL / SPECIAL ARTICLE

- Trauma e filiação em Ferenczi: efeitos na relação professor-aluno
Trauma and filiation in Ferenczi: effects in the teacher/student relationship 42

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLE

- O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky
The development of creativity and autonomy at school: what Piaget and Vygotsky say 49

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

- Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e em psicopedagogia
Principles and practices of entrepreneurship: a new paradigm in education and psychopedagogy 62
- O impacto da psicopedagogia na educação no Distrito Federal
The psychopedagogy impact on education on the Distrito Federal 68

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

- O caminho para a transdisciplinaridade
The way for the transdisciplinarity 77

205
ANOS

VOLUME
23

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

PSICOPEDAGOGIA

EDITORA

Maria Irene Maluf SP

CONSELHO EXECUTIVO

Maria Irene Maluf SP

Quezia Bombonato SP

Sandra Lia Nisterhofen Santilli SP

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Lisete Rodrigues	SP	Maria Célia Malta Campos	SP
Anete Busin Fernandes	RJ	Maria Cecília de Castro Gasparian	SP
Beatriz Scoz	SP	Maria Lúcia Mello	SP
Cristina Dias Alessandrini	SP	Maria Silvia Bacila Winkeler	PR
Denise da Cruz Gouveia	SP	Marisa Irene Siqueira Castanho	SP
Edith Rubinstein	SP	Mônica H. Mendes	SP
Elcie Salzano Masini	SP	Nádia Bossa	SP
Eloisa Quadros Fagali	SP	Neide de Aquino Noffs	SP
Evelise Maria L. Portilho	PR	Nívea M. de Carvalho Fabrício	SP
Gláucia Maria de Menezes Ferreira	CE	Regina Rosa dos Santos Leal	MG
Heloisa Beatriz Alice Rubman	RJ	Rosa M. Junqueira Scicchitano	PR
Leda M. Codeço Barone	SP	Sônia Maria Colli de Souza	SP
Margarida Azevedo Dupas	SP	Vânia Carvalho Bueno de Souza	SP
Maria Auxiliadora de Azevedo Rabello	BA		

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Carmen Pastorino	-	Uruguai
César Coll	-	Espanha
Isabel Solé	-	Espanha
Maria Cristina Rojas	-	Argentina
Neva Milicic	-	Chile



Associação Brasileira
de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Conj. 11 - Cep: 05405-000
São Paulo - SP - Pabx: (11) 3085-2716 - 3085-7567

www.abpp.com.br

psicoped@uol.com.br / siteabpp@uol.com.br

PSICOPEDAGOGIA – Órgão oficial de divulgação da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPP é indexada nos seguintes órgãos:

- 1) **LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - BIREME**
- 2) **Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de Mexico**
- 3) **Edubase - Faculdade de Educação, UNICAMP.**
- 4) **Bibliografia Brasileira de Educação - BBE CIBEC / INEP / MEC**
- 5) **Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal**
- 6) **Catálogo Coletivo Nacional – Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia – IBICT**
- 7) **INDEX PSI – Periódicos – Conselho Federal de Psicologia**
- 8) **DBFCC – Descrição Bibliográfica Fundação Carlos Chagas**

Editora Responsável: Maria Irene Maluf

Jornalista Responsável: Rose Batista – Mtb 28.268

Revisão e Assessoria Editorial:
Rosângela Monteiro

Editoração Eletrônica: Sollo Comunicação

Impressão: Novagráfica

Tiragem: 3.000 exemplares

Assinaturas: Pedidos de assinatura ou números avulsos devem ser encaminhados à sede da ABPP Nacional.

O conteúdo dos artigos aqui publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não expressando, necessariamente, o pensamento do corpo editorial.

É expressamente proibida qualquer modalidade de reprodução desta revista, seja total ou parcial, sob penas da lei.

Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia / Associação Brasileira de Psicopedagogia. - Vol. 10, nº 21 (1991). São Paulo: ABPP, 1991-

Quadrimestral

ISSN0103-8486

Continuação, a partir de 1991, vol. 10, nº 21 de Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

1. Psicopedagogia. I. Associação Brasileira de Psicopedagogia.

CDD 370.15

DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA 2005/2007

Presidente

Maria Irene Maluf

Vice-Presidente

Quézia Bombonato

Secretária Administrativa

Silvia Amaral de Mello Pinto

Secretária Administrativa-Adjunta

Neusa Torres Cunha

Tesoureira

Sandra Lia Nisterhofen Santilli

Assessora Científica

Patrícia Vieira

Assessora Científica-Adjunta

Rebeca Nogueira de Oliveira

Relações Públicas

Edimara de Lima

Relações**Públicas-Adjunta**

Yara Prates

CONSELHEIRAS VITALÍCIAS

Beatriz Judith Lima Scoz	SP	Maria Célia Malta Campos	SP
Edith Rubinstein	SP	Mônica H. Mendes	SP
Leda Maria Codeço Barone	SP	Neide de Aquino Noffs	SP
Maria Cecília Castro Gasparian	SP	Nívea Maria de Carvalho Fabrício	SP

CONSELHEIRAS ELEITAS

Andréa de Castro Jorge Racy	SP	Maria Angélica Moreira Rocha	BA
Berenice Helena de Oliveira	SP	Maria Auxiliadora de A. Rabello	BA
Clara Geni Berlim	RS	Maria Cristina Natel	SP
Claudete Sargo	SP	Maria Irene de Matos Maluf	SP
Cleomar Landim de Oliveira	CE	Marisa Irene Siqueira Castanho	SP
Cristina Dias Alessandrini	SP	Neusa Torres Cunha	SP
Cristina Vандoros Quilici	SP	Patrícia Vieira	SP
Denise da Cruz Gouveia	SP	Quézia Bombonato Silva	SP
Ednalva de Azevedo Silva	RN	Raquel Antunes Scartezini	GO
Eloisa Quadros Fagali	SP	Rosa Maria Junqueira Scicchitano	PR
Evelise Maria Labatut Portilho	PR	Sandra Lia Nisterhofen Santilli	SP
Heloisa Beatriz Alice Rubman	RJ	Silvia Amaral de Mello Pinto	SP
Ilana Latermann	SC	Sonia Maria Colli de Souza	SP
Julia Eugênia Gonçalves	MG	Sonia Maria Pallaoro Moojen	RS
Margarida Azevedo Dupas	SP	Yara Prates	SP

SUMÁRIO

EDITORIAL / EDITORIAL

- Gerando reflexões...
Generating reflections ...
Maria Irene Maluf **1**

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais
Multiples senses of the therapeutic: psychopedagogical interventions in different contexts and influences of the cultural forces
Eloisa Quadros Fagali **2**
- Representações de valores humanos de alunos de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental
Some human values representations among students from 5th to 8th classes of elementary school
Maria Aparecida Cória-Sabini; Valdir Kessamiguiemon de Oliveira **15**
- Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização
Learning strategies used by children
Evelise Maria Labatut Portilho; Sonia Maria Gomes de Sá Küster **23**
- A interdisciplinaridade como metodologia e a psicanálise como eixo referencial comum
The interdisciplinarity at families attendance: the interdisciplinarity as methodology and psychoanalysis as the reference central axis
Grácia Maria Fenelon **30**

ARTIGO ESPECIAL / SPECIAL ARTICLE

- Trauma e filiação em Ferenczi: efeitos na relação professor-aluno
Trauma and filiation in Ferenczi: effects in the teacher/student relationship
Leda Maria Codeço Barone **42**

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLE

- O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky
The development of creativity and autonomy at school: what Piaget and Vygotsky say
Ana Luisa Manzini Bittencourt de Castro **49**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

- Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e em psicopedagogia
Principles and practices of entrepreneurship: a new paradigm in education and psychopedagogy
Clara Geni Berlim; Fabiani Ortiz Portella; Ingrid Schroeder Franceschini; Mônica Timm de Carvalho **62**
- O impacto da psicopedagogia na educação no Distrito Federal
The psychopedagogy impact on education on the Distrito Federal
Maria Therezinha de Lima Monteiro **68**

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

- O caminho para a transdisciplinaridade
The way for the transdisciplinarity
Maria das Graças Sobral Griz **77**

GERANDO REFLEXÕES...

Trazemos com muito prazer a público, esta edição da revista Psicopedagogia, que, como todas as precedentes, foi organizada a partir do compromisso de aprimoramento da qualidade e do desejo de divulgar novos desdobramentos do conhecimento, capazes de provocar reflexões sobre as questões do aprender .

Os quatro primeiros artigos que citaremos aqui foram escritos com base nas palestras apresentadas por seus autores no "*I Simpósio de Psicopedagogia da ABPp*", em julho passado, em São Paulo. O primeiro deles, "**O impacto da psicopedagogia na educação no Distrito Federal**", de Maria Therezinha de Lima Monteiro, apresenta um interessante trabalho sobre a notável contribuição intelectual, moral, social e até econômica que a Psicopedagogia ofereceu como subsídio para a melhoria da qualidade da educação no Distrito Federal.

Um novo campo para pesquisas em psicopedagogia é apresentado no artigo "**Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e em psicopedagogia**" de Clara Berlim, Fabiani Portella, Ingrid S. Franceschini e Mônica T. de Carvalho, o qual aponta para um dos mais atuais desafios da Psicopedagogia: a articulação da proposta que busca desenvolver o empreendedorismo, a partir das características da instituição-escola, da diversidade dos sujeitos e sua construção de projetos efetivos que envolvam, inclusive, a responsabilidade social.

"**Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização**", de Evelise L. Portilho e Sonia Küster, constitui um enriquecedor estudo sobre cinco diferentes estratégias de aprendizagem: personalização, memorização, atenção, processamento da informação e metacognição.

Em "**A interdisciplinaridade no atendimento familiar**", Grácia Maria Fenelon, tendo como objetivos principais a compreensão das queixas sobre dificuldades escolares, os acompanhamentos psicopedagógicos e os encaminhamentos necessários, discute o atendimento psicopedagógico do NECASA - Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente da UFG, enfocando como referenciais a interdisciplinaridade e a psicanálise.

"**Representações de valores humanos de alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental**", de Maria Aparecida Cória- Sabini e Valdir K. de Oliveira, é um relato de experiência com alunos de 5ª à 8ª séries, onde os autores objetivaram criar situações a partir das quais esses alunos pudessem manifestar suas representações sobre alguns valores humanos, como o amor e o respeito; auto-estima; responsabilidade, amizade, união e paz, entre outros.

Leda Maria Barone, autora do Artigo Especial desta edição, "**Trauma e filiação em Ferenczi: efeitos na relação professor-aluno**", analisa e nos traz uma rica analogia entre a teoria da filiação psicanalítica sugerida por Ferenczi –compreendida como fenômeno traumático – e a relação professor-aluno em situação de aprendizagem formal, a caminho da construção da verdadeira autonomia.

De Eloísa Quadros Fagali recebemos o artigo "**Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais**", no qual a autora apresenta elementos para profundas reflexões a partir de um estudo comparativo entre algumas pesquisas psicopedagógicas, realizadas em diferentes contextos, mas sempre focalizando a importância da integração e transição no processo de aprendizagem e na relação terapêutica.

Em "**O caminho para a transdisciplinaridade**", Maria das Graças Sobral Griz revê o percurso da Psicopedagogia ao longo de sua história, nos presenteando com um estudo cuidadoso, a partir do qual traça importantes conclusões.

Ana Luiza Manzini Bittencourt de Castro, autora de "**O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky**", encerra esta edição, com uma revisão bibliográfica bastante informativa e enriquecedora.

Ao entregarmos mais esta edição, acreditamos estar cumprindo um de nossos maiores compromissos com os associados da ABPp e com os assinantes desta revista: propiciar bons e frutíferos momentos de reflexão.

Boa leitura!

Maria Irene Maluf
Editora

MÚLTIPLOS SENTIDOS DO TERAPÊUTICO: INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS E INFLUÊNCIAS DAS FORÇAS CULTURAIS

Eloisa Quadros Fagali

RESUMO – Este artigo fornece elementos para reflexões psicopedagógicas, a partir de pesquisas qualitativas e um estudo comparativo entre três pesquisas psicopedagógicas, realizadas em diferentes contextos. O estudo faz reflexões sobre essas questões: a ecologia experimental do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner)¹; o significado da relação terapêutica, e diferentes relações de ajuda, especialmente a relação terapêutica psicopedagógica (Buber)², (Wilber)³; a influência do contexto cultural (Maturana)⁴⁻⁶, (Morin)^{7,8}; e dos mitos sobre o processo de aprendizagem (Jung)⁹, (Byington)¹⁰. O texto focaliza a importância da integração e transição no processo de aprendizagem e na relação terapêutica (Fagali)¹¹⁻¹⁵.

UNITERMOS: Aprendizagem. Mitos. Diversidade cultural. Psicologia educacional.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos estudos psicopedagógicos refere-se à busca de indicadores que contribuam para a maior identidade da psicopedagogia, tendo em vista o significado da intervenção terapêutica.

O presente artigo desenvolve reflexões sobre esta questão, a partir da análise qualitativa de dados, derivados de uma pesquisa comparativa entre três outras investigações, associadas a projetos de intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos. As análises desses projetos

Eloisa Quadros Fagali – Doutora em Psicologia da Educação, psicopedagoga, arteterapeuta, psicodramatista, especialista em grupos operativos; professora e supervisora em arteterapia (Instituto Sedes Sapientiae) e em psicopedagogia (Instituto Sedes Sapientiae, PUC e Mackenzie); fundadora do Núcleo de Psicopedagogia Integração e da Ong InterAção em que coordena e assessora projetos e pesquisas psicopedagógicas; Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia (gestão 2005-2007).

*Correspondência
Eloisa Quadros Fagali
Rua Itapicuru, 125, Perdizes – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-2869
E-mail: eqfagali@uol.com.br*

colocam em destaque aspectos que considero como importantes indicadores, na busca da identidade terapêutica psicopedagógica:

- Os diferentes significados de intervenções terapêuticas na dinâmica relacional de natureza psicopedagógica, tendo em vista o olhar, a postura e demandas dos sujeitos, terapeutas e clientes, nos diferentes contextos de aprendizagem;
- A atuação psicopedagógica que focaliza a dinâmica da aprendizagem, segundo as articulações entre a visão local, particular (história e demanda dos sujeitos) e a visão global (história coletiva e forças culturais), identificando as diferenças e os aspectos comuns entre contextos de aprendizagem, nos diferentes meios culturais;
- O olhar para a aprendizagem, levando em conta as influências das forças culturais conscientes e inconscientes, no processo de aprender e na intervenção terapêutica, com uma visão ecossistêmica que considera valores, paradigmas e mitos que influenciam na aprendizagem individual e grupal, e que caracterizam diferentes dinâmicas terapêuticas, nas relações de ajuda;
- O enfoque na dinâmica relacional e nas construções do conhecimento em rede em que se interagem os múltiplos fatores psicobiológicos, socioculturais e afetivo-cognitivos;
- A ênfase no desenvolvimento integral e saudável das pessoas, grupos e instituições, nos diferentes contextos culturais.

As pesquisas consideradas nessa análise foram desenvolvidas a partir do planejamento e desenvolvimento de projetos psicopedagógicos, por mim desenvolvidos e aplicados em três instâncias diferentes: 1) no contexto da escola pública (ensino fundamental), focalizando a quinta série, com estudos desenvolvidos para a realização da minha tese de Doutorado^{15,16}; 2) no contexto do ensino de terceiro grau, em aulas desenvolvidas no programa de pós-graduação, voltado à formação do psicopedagogo na PUC – SP (2003-2005) e Sedes Sapientiae – SP (1990 a 2004); 3) no âmbito clínico, com um

trabalho individual de intervenção psicopedagógica para terceira idade, atendendo a uma cliente do sexo feminino. Apliquei todos os projetos, com o objetivo de integrar os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, com mediações em arteterapia, musicoterapia, psicodrama, visando ao acolhimento e mobilizações criativas do aprendiz, ampliando suas condições de aprender e viver, e sua autopercepção como sujeito construtor do seu conhecimento e pessoa que se descobre em suas múltiplas formas de expressar, sentir, pensar e criar, atuando no seu espaço existencial e profissional. As questões básicas que nortearam esses projetos foram as seguintes: que sentido é esse do "terapêutico", na situação de aprendizagem? Qual a influência das forças culturais, consciente e inconsciente, na aprendizagem? O que os sujeitos revelam sobre suas necessidades e conquistas, tendo em vista o que viveram nas "intervenções terapêuticas psicopedagógicas", nos diferentes contextos?

Entre essas indagações, uma que merece destaque especial para o presente estudo refere-se aos significados que os sujeitos atribuíram à relação terapêutica e ao ensino, ao experimentar as diferentes formas de intervenções psicopedagógicas.

A importância e o sentido do "terapêutico" na intervenção psicopedagógica

Desde as origens da psicopedagogia, as considerações sobre o que é terapêutico, na abordagem psicopedagógica, sempre foram muito polêmicas. Essas questões continuam se intensificando quando se buscam diferenciadores nas intersecções entre o terapêutico psicopedagógico e o psicoterápico. É importante ressaltar que as reflexões em torno dessa questão podem levar a posições, muitas vezes, extremas, limitadas e enganosas, contaminadas pelos interesses de especialistas em relação às dominações e conquistas de espaços no mercado de trabalho. Apesar de contarmos, atualmente, com estudos consistentes que fornecem significativas colaborações para a identidade da psicopedagogia, ainda

nos deparamos com certas tendências reflexivas que, muitas vezes, diluem ou reduzem o sentido do que é "terapêutico". De um lado, algumas reflexões resultam em generalizações excessivas dos conceitos em torno da relação terapêutica, a ponto de "pulverizar" o próprio sentido de intervenção nas relações de ajuda, perdendo de vista as diferenças de atuações que se complementam e que exigem formações específicas para o trabalho terapêutico, numa abordagem transdisciplinar e interdisciplinar. Por outro lado, há outros pensamentos que tendem a reduzir o sentido do terapêutico psicopedagógico, considerando-o apenas como uma "reeducação" sofisticada, que enfatiza o desenvolvimento das habilidades cognitivas e focaliza como indicador essencial o trato com os distúrbios, deficiências e patologias. Essa última tendência afasta-se da polêmica, com uma posição simplista sobre as diferenciações entre os profissionais: aqueles que cuidam do emocional (psicoterapeutas psicólogos) e outros que lidam com o cognitivo (psicopedagogos). Essa posição reforça uma visão fragmentada do conhecimento e do homem, separando os aspectos cognitivos dos emocionais. São reflexões que tendem a evitar os pontos conflitantes diante das inevitáveis nuances da relação terapêutica, e das diferentes dimensões do homem e do conhecimento, negando as relações indissociáveis entre cognição, pensamento, emoção e imaginação. Essas buscas de diferenciações de trabalhos cindem a natureza humana e o conhecimento, e geram fragmentações do aprendiz e da aprendizagem, ignorando a subjetividade na construção do conhecimento. Enfrentar essa polêmica sobre os diferentes sentidos do terapêutico é mais saudável se considerarmos concepções mais complexas do homem e do saber, mantendo o diálogo com a complexidade dos fenômenos e a inclusão das diferenças, mesmo que surjam ambigüidades e incertezas. Nessa perspectiva, é necessário considerar os pontos de intersecção, as identidades e diferenças entre as atuações terapêuticas, numa visão e postura interdisciplinar e transdisciplinar. É fundamental que se considere as

nuances sutis de atuações terapêuticas, nessa dialógica entre o afeto e a cognição, subjetividade e objetividade, emoção, pensamento e imaginação, para maior compreensão sobre as diferentes formas de intervenções terapêuticas, no processo do aprender, em diferentes contextos.

Levando em conta o sentido etimológico do termo "terapêutico", seu significado refere-se à parte da medicina que estuda e põe em prática os meios que se adequam ao alívio e cura dos doentes. O termo que significa "eu curo" (de "therapeuo") deriva-se do grego "therapeutike" e do latim tardio "therapeutica".

Aprofundando no sentido do terapêutico associado à cura, *"o processo de cura, expresso no gerúndio "curando" (do latim "curare") se associa ao 'ter cuidado com', vigiar, livrar da doença, um sentido dinâmico de estar atento, de acolher e mobilizar, em busca de um movimento libertador da condição de estar doente"*^{17,18}.

Há múltiplos significados em torno do "estar doente". A visão mais ampla e dinâmica, em que se considera a interdisciplinaridade e o enfoque multirreferencial, leva em conta diferentes dimensões do saber, sentir, pensar e agir. Essa abordagem focaliza também os níveis de manifestações físicos, psíquicos e espirituais, bem como as condições individuais e socioculturais do homem. Essa concepção de "adoecer" se associa a um "estar" em desequilíbrio, às condições de fragmentações, paralisações, que geram comportamentos cristalizados e sentimentos de impotência do homem, influenciando na sua forma de pensar, atuar e aprender, no nível individual e coletivo. Esse "estar doente" implica sempre em processo, e se refere a uma manifestação da pessoa que deve ser considerada no seu aspecto vital, global e não apenas doentio, reduzido a condições de doente, identificando-se com a doença. O "ir se curando" se associa a "ir em busca" do constante movimento que possibilita ao indivíduo deslocar-se das fixações e das condições estáticas de não saudável, ampliando a consciência de ser e de existir^{17,18}. Ken Wilber³ fala-nos sobre o "espectro da consciência", metáfora inspirada na radiação eletromagnética,

que consiste num espectro de energia com vários comprimentos de ondas. Esses diferentes níveis de consciência humana, nas dimensões físicas, psíquicas existenciais, mentais e espirituais, requerem diferentes demandas para ampliar essa consciência e, portanto, diferentes níveis de intervenções terapêuticas individuais e coletivas do homem e das culturas. Nessa abordagem, o processo de cura implica no movimento consciente do homem, que ocorre em cada um desses níveis e na passagem entre eles. Buber², com sua abordagem fenomenológica existencial, fala também da ampliação da consciência e da sempre relativa harmonização do homem e da cultura, ressaltando o fenômeno do encontro. É no "encontrar com o outro" que a cura ocorre e põe em evidência a função de quem acolhe, nos seus diferentes papéis e contextos, possibilitando ampliações da consciência de todos os sujeitos envolvidos no movimento. Buber² resalta o sentido do terapêutico, levando em conta o que denomina de "dialógica terapêutica", destacando a construção em processo e o papel do educador. Jacobs e Hycner¹⁹, referindo-se a esses pensamentos, comentam o seguinte: *"Buber sustenta que a atitude dialógica terapêutica é diferente da relação dialógica da amizade e é aquela assumida pelo professor ou aquele que está voluntariamente empenhado no desenvolvimento do aprendizado de outro indivíduo. Enquanto a amizade é definida pela confirmação total e mútua, a atitude dialógica do terapeuta pode ser assumida, independentemente das inclinações do paciente"*.

Nessa "dialógica terapêutica", o sujeito constrói o conhecimento, sejam formais ou informais. Os efeitos gerados pelas trocas interativas e recíprocas reverberam na consciência coletiva, nos contextos culturais mais amplos que, por sua vez, reagem abrindo espaços que permitam ou bloqueiam a aprendizagem saudável e criativa do homem e da cultura. É esse o princípio do pensamento holográfico de Edgar Morin^{7,8}, que concebe o homem e o conhecimento nas diferentes dimensões do olhar, sentir, pensar e atuar, levando em conta essa rede dinâmica de relações entre partes e todo. O referido autor

ressalta as doenças instituições e culturas modernas e contemporâneas devido à fragmentação do homem e do conhecimento. Portanto, há necessidade da cura em todas as relações de ajuda, no individual, coletivo e institucional, tendo em vista as atuações terapêuticas, em diferentes níveis, com propósitos de desenvolver as condições criativas do homem, a inclusão do diferente e a integração das múltiplas formas de conhecer e de viver. Essa intenção e postura terapêutica consistem, fundamentalmente, no seguinte: *"1- acolher o outro, o diferente, o fragmentado e cristalizado, respeitando suas singularidades; 2- abrir espaço para que o outro possa se revelar criador construtor de si próprio e do seu conhecimento; 3- manter diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo interno e externo para integrar o "pensar" e o "emocionar"*^{16,17}.

Nessa perspectiva, é fundamental que o psicopedagogo leve em consideração esses indicadores que diferenciam as condições terapêuticas, sem se esquecer do foco psicopedagógico sobre construções do conhecimento e processos de aprendizagem, em busca das articulações entre o cognitivo e afetivo, nos diferentes níveis de construção do conhecimento formal e informal.

Os projetos de pesquisa, aqui relatados, consideram as diferentes instâncias de intervenções terapêuticas psicopedagógicas, tendo em vista essa visão sobre o terapêutico que considera a integração, as dinâmicas relacionais, as diversidades e complexidades do processo "terapêutico", implícitos na aprendizagem, para *"apreender a unidade latente e soterrada da alma sofredora, o que só será conseguida através da atitude interpessoal de parceiros e não através da consideração e estudo de um objeto... O curar como educar não é possível, senão àquele que vive no face-a-face, sem contudo deixar-se absorver"*².

Mudanças de enfoques de aprendizagem e do terapêutico e as forças culturais

Se resgatarmos, numa perspectiva histórica, as reflexões e práticas psicopedagógicas,

especialmente na nossa realidade brasileira, perceberemos mudanças de enfoques e de interesses em relação ao fenômeno da aprendizagem. Inicialmente, os estudos e ações psicopedagógicas preocupavam-se principalmente com o “não aprender”, em contextos específicos, tendo em vista a aprendizagem formal escolar e as intervenções junto àqueles que apresentam dificuldades de aprender. Progressivamente, as reflexões e práticas psicopedagógicas se ampliaram, considerando múltiplas dimensões do processo de aprender, ao focalizar diferentes modalidades e estilos de ensinar e de aprender, nos níveis das atuações humanas, em diferentes contextos, envolvendo as diferentes relações de ajuda terapêutica na escola, clínica, família, no âmbito da saúde, do trabalho e da educação formal e informal.

Maturana^{4,5} traz essenciais contribuições sobre a amplitude e dinâmica do que considera como aprendizagem, ao considerar o diálogo com as diferenças e as articulações entre os fenômenos biológicos, psicológicos e culturais. O autor define o processo do aprender como uma dinâmica que gera transformações, resultantes das interações mútuas entre organismos e meios, em que entram em jogo as intrincadas relações dos fatores psicobiológicos e socioculturais. Na tese de doutoramento que desenvolvi com base nos pensamentos de Maturana, destaco o seguinte pensamento sobre o aprender *“o fenômeno do aprender é mudar com o mundo...”*¹⁴. Nessa abordagem, os processos do aprender e do conhecer implicam numa transformação complexa do homem, na dimensão individual, em qualquer ciclo existencial, e no nível sociocultural, nas construções grupais, institucionais e comunitárias. Nessa rede de relações em movimento, a subjetividade e objetividade do conhecimento são indissociáveis. Desde as origens da psicopedagogia, os conceitos de subjetividade articulados à objetividade foram enfatizados, mas há necessidade de se ampliar essas concepções, destacando a rede de interações coletivas e as influências das forças culturais. A concepção sobre a subjetividade diz respeito, principalmente, à consciência dos

sujeitos aprendizes que se reconhecem como autores e responsáveis em relação ao que constroem e percebem as transformações simultâneas e complexas de suas condutas, dos meios culturais e das instituições. Segundo Maturana⁶ e Bronfenbrenner¹, essas alterações geradas pelas intrincadas relações de forças orgânicas, psíquicas e socioculturais passam a ter um sentido de construção e de desenvolvimento quando os organismos vivos, imersos nessas transformações, percebem as alterações, geradas por essas forças externas e internas, e se apropriam do conhecimento e da forma de atuar criativamente. A aprendizagem, portanto, diz respeito à *“uma mudança que ocorre no sujeito e no ambiente, sob a ótica de quem percebe a experiência. Essa mudança percebida é resultante de uma história de interações eu-outro, aprendiz-meio, alterando-se reciprocamente”*¹⁴.

Nessa intrincada rede de relações, o ambiente não se reduz à condição física de espaço. Refere-se à relação dinâmica entre organismos vivos, meios e atividades, sofrendo influências das forças culturais, derivadas de muitos outros contextos que influenciam no ambiente em que ocorrem as transformações. Ressalto que, em alguns estudos já publicados^{14,18,20}, essas concepções de Maturana⁴⁻⁶ que se aprofunda no fato de que *“todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece... Todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece...”*.

Esse processo de conhecer implica numa rede de interações por meio de conversações, sempre em movimento, caracterizando-se as diversidades das culturas que consiste em uma *“rede de conversações que define um modo de viver, um jeito de estar orientado no existir, tanto no âmbito humano quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e de crescer, no atuar e no emocionar”*. Nesse sentido, *o “conversar é um fluir entrelaçado de linguajar e de emocionar”, em que estão presentes as singularidades e as tendências coletivas que se constituem como culturas de um sistema social, um sistema de trabalho, um sistema familiar, entre outros.*

Byington¹⁰, fundamentado na teoria de Jung, aprofunda e traz colaborações sobre a dinâmica da cultura, tendo em vista os aspectos associados ao inconsciente e consciente. Segundo os referidos autores, os arquétipos são forças e movimentos inconscientes, universais e coletivos, que se manifestam na cultura, de forma simbólica, por meio dos mitos, crenças, valores e pensamentos humanos.

Se pensarmos nas articulações entre as contribuições de Jung e de Maturana, podemos considerar que as dinâmicas coletivas de uma cultura se configuram como diferentes modalidades de interações, mobilizadas por determinadas forças arquetípicas que valorizam uma espécie de conversação, em detrimento de outras. Assim, as diferentes formas de pensar, conhecer, agir e aprender, no âmbito coletivo, se configuram como manifestações conscientes, resultantes dessas forças arquetípicas. Essas dinâmicas vão se constituindo, caracterizando um certo sistema de relações, excluindo outros. Byington¹⁰ reflete sobre essas manifestações arquetípicas, ressaltando as diferentes dinâmicas dos sistemas patriarcais e matriarcais. A ênfase e valorização de uma dessas dinâmicas no nível da consciência coletiva tende a excluir e bloquear outras opostas, gerando rigidez, nas formas de pensar, sentir e aprender. Essa cristalização no nível cultural limita a consciência coletiva, não abrindo espaços para a diversidade e a alteridade que possibilitam o diálogo entre as forças opostas. Essa rigidez gera movimentos de exclusão e repressão, diante das diferenças do pensamento, da ação e da aprendizagem. Os padrões coletivos cristalizados ou em movimento manifestam-se na aprendizagem e são projetados nos mitos culturais. Os mitos, portanto, referem-se às projeções inconscientes coletivas que expressam um conjunto de valores, crenças, sentimentos e pensamentos humanos, muitas vezes simbolizados como personagens, heróis, e narrativas. O diálogo com os mitos, na situação de aprendizagem, possibilita o contato com padrões de ações, sentimentos e pensamentos que resistem às mudanças ou que mobilizam novas formas do homem se autopre-

ceber, aprender, conhecer e agir, tomando consciência das cristalizações, e construindo novos mitos que podem ampliar as condições do homem atuar no mundo. Nessa perspectiva, torna-se necessário que o psicopedagogo fique atento, na intervenção terapêutica, às influências das forças arquetípicas manifestas nos mitos e que influenciam nas construções cognitivo-afetivas dos aprendizes, nas suas formas de atuar e nas dinâmicas relacionais.

Outro aspecto a ser considerado, nessa dimensão do coletivo, refere-se ao que Morin^{7,8} enfatiza sobre a percepção e pensamento holográfico que possibilita o diálogo entre as situações específicas locais, com o olhar e atuação pontual, e as situações globais com a visão panorâmica, macrossistêmica, possibilitando a inclusão das múltiplas formas de olhar, conhecer, pensar, agir e expressar no processo do aprender, ao considerar a diversidade nas relações humanas.

MÉTODOS

Quanto às abordagens das pesquisas, essas se fundamentam numa concepção multirreferencial^{11,15}, ecológica - fenomenológica^{11,15}. Segundo o enfoque sobre desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner¹: *“a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive conforme esse processo e é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos”*.

As pesquisas desenvolvidas são de natureza participativa (intervenção)^{11,15,21} e tiveram como meta realizar um estudo comparativo de natureza exploratória, com análises qualitativas, a partir de dados obtidos de três pesquisas participativas acopladas a projetos. Os projetos analisados foram desenvolvidos segundo diferentes intervenções psicopedagógicas nos seguintes contextos de aprendizagem: 1. no âmbito da escola, no ensino fundamental, em sala de aula e atividade extra-classe; 2. no contexto universitário, em sala de aula

do curso de formação em psicopedagogia - lato senso; 3. no ambiente clínico, com intervenções psicopedagógicas individuais para terceira idade. A escolha dos projetos para análise comparativa justificou-se pelos seguintes critérios:

1. As três investigações tinham em comum a realização de uma pesquisa participativa e qualitativa, com análises de projetos de intervenções psicopedagógicas;
2. As pesquisas e projetos consideraram como variável constante a "percepção do pesquisador e do psicopedagogo" no processo de avaliação e intervenção;
3. As investigações consideravam as diferenças de contextos, a dinâmica relacional eu-outro; a interação entre pessoa e ambiente, as interconexões entre as forças conscientes e inconscientes, culturais e individuais; o enfoque sobre os sentidos do terapêutico na intervenção; a ampliação das condições de intervenções e das múltiplas formas de sentir, pensar e aprender; as articulações entre subjetividade e objetividade na construção do conhecimento.

As análises de natureza qualitativa basearam-se numa abordagem multirreferencial^{11,16}, segundo contribuições teóricas discutidas acima. As hipóteses inicialmente levantadas e sustentadas nas reflexões teóricas já ressaltadas levantam as seguintes suposições: as influências das forças culturais sobre a aprendizagem, gerando a perpetuação ou mudança nas formas de pensar, em diferentes contextos; os diferentes níveis de consciência do aprendiz que influenciam nos significados em relação à ajuda terapêutica e ao ensino, determinados pelos valores culturais.

Contextualização dos objetivos e procedimentos das diferentes pesquisas

A pesquisa 1 referiu-se ao projeto desenvolvido na escola, ensino público, situada na periferia de S. Paulo. A intenção era compreender o processo do aprender, no nível de quinta série, devido às muitas queixas sobre problemas de aprendizagem dos alunos. Pela sua natureza participativa, a pesquisa atendeu aos interesses

da escola, comprometendo-se a realizar intervenções e avaliações junto aos professores e alunos, com garantias de fazer devolutivas e dar continuidade aos projetos. O procedimento constituiu-se de várias etapas, durante dois anos. Inicialmente foi feita a seleção da Instituição que solicitava a ajuda frente às dificuldades de aprendizagem e que se mostrava com maiores disponibilidades para colaborar com o projeto. Priorizou-se a escuta das necessidades dos educadores; o estabelecimento de vínculos com a instituição como um todo, com participações em reuniões com diretor, coordenador e professores. Foi realizado um trabalho de parceria para o desenvolvimento de planos de ação em sala de aula e em grupos extra-classe. O objetivo era fazer uma análise qualitativa dos dados, comparando dois contextos de aprendizagem: em sala de aula e no trabalho extra-classe (oficinas psicopedagógicas). As interações com os alunos tinham como objetivos estabelecer vínculos com os mesmos, dialogar com suas necessidades e desenvolver diferentes formas de pensar e expressar, por meio de jogos e atividades imaginativas. Enfatizou-se a integração entre o conhecimento subjetivo, o desenvolvimento da auto-percepção e as construções dos conceitos matemáticos e de linguagem. Consultaram-se pais, professores e coordenadores sobre suas crenças, em relação ao aprender e à escola. Resgatou-se a história da escola e seus mitos como instituição. Esses estudos realizados para a tese de doutoramento^{15,16} foram mais complexos e abrangentes do que o recorte considerado nessa análise qualitativa aqui relatada, em que são focalizadas as questões sobre a influência dos fatores culturais e dos mitos, e as percepções dos alunos que participaram das intervenções.

A pesquisa 2 ocorreu nas aulas do curso de psicopedagogia (pós-graduação, lato senso em psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, 2002 e PUC, 2003). Tinha como objetivo coletar dados a partir da aplicação de um projeto em que procurei desenvolver, como professora e pesquisadora, diferentes formas de lidar com a aprendizagem e de trabalhar em sala de aula,

no nível superior, com um olhar e postura psicopedagógicos. Foram desenvolvidos, em aulas, dinâmicas de grupo, jogos e recursos arteterapêuticos, para dar conta do programa acadêmico sobre o desenvolvimento do pensamento e raciocínio. Os objetivos da pesquisa foram: 1. sondar as alterações nas percepções e condutas dos alunos ao desenvolver as diferentes formas de pensar, agir, aprender e expressar; 2. integrar a subjetividade e o desenvolvimento dos conceitos teóricos; 3. analisar as respostas dos sujeitos sobre os significados que atribuíam ao ensino e à ajuda terapêutica, a partir das experiências desenvolvidas. Nas intervenções em sala de aula, considerou-se a articulação entre as informações teóricas e o desenvolvimento da autopercepção, e das múltiplas inteligências, formas de pensar e sentir e a consciência sobre a influência da cultura e dos mitos nas formas de aprender. A duração do projeto foi de um semestre, com encontros de quatro horas semanais, no contexto de sala de aula.

A pesquisa 3 desenvolveu-se no ambiente clínico, com uma pessoa do sexo feminino que se encontrava no ciclo de vida próximo à terceira idade, em busca de uma ajuda terapêutica psicopedagógica. Tinha como objetivo levantar dados sobre um trabalho clínico psicopedagógico e individual, que consistia em identificar e analisar a percepção e atitude do cliente, tendo em vista as influências das experiências desenvolvidas sobre a sua percepção e atuação. As mediações dos jogos, dos recursos de arteterapia, e das utilizações de múltiplas formas de pensar e expressar possibilitaram o desenvolvimento da auto-análise, e de avaliações sobre as intervenções ocorridas nas sessões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados compilados das pesquisas, à luz das indagações norteadoras, foram agrupados por unidades de significados, derivados dos pontos comuns e das diferenças entre as respostas dos sujeitos dos diferentes projetos. Das análises de significados derivaram-se os temas discutidos a seguir.

O “estranhamento” e “impotência”, diante do novo: Tanto no ensino fundamental, como no ensino do terceiro grau: as atividades que eram muito diferentes do padrão de aula do ensino acadêmico provocavam avaliações que denotavam estranhamentos e resistências. Essas dificuldades ocorriam principalmente quando se propunha desenvolver o autoconhecimento e os diálogos com sentimentos e com os aspectos existenciais da vida humana e pessoal, mesmo que essas elaborações viessem acompanhadas das assimilações de conceitos enfatizados nos programas acadêmicos: Os comentários em geral eram os seguintes: *“Que estranho! É tão diferente esta forma de dar aula! Não estava acostumada a aprender no curso superior, desse jeito!”* *“Iniciei um pouco assustada, parecia não saber nada...”* (aluno do curso superior). *“É esquisito e diferente aprender assim, mas é gostoso... não parece aula”* (aluno da quinta série).

Valorização da diversidade, da subjetividade e da criatividade e os significados sobre ensino e relação terapêutica: os alunos de quinta série, nas condições de aprendizagem extra-classe, e o cliente adulto, no contexto clínico, apresentaram respostas semelhantes, em relação às diferentes intervenções associadas à subjetividade e à criatividade. Suas reações não mostravam estado de tensão, confusão e negação sobre as intervenções, como ocorriam com alunos nos contextos de sala de aula. Todos se mostravam entusiasmados, curiosos e se reconheciam como mais saudáveis, autoconfiantes e criativos. Não associavam, no entanto, esses processos vividos às concepções que tinham sobre a formação acadêmica e ensino em sala de aula, apesar das novas experiências possibilitarem a escuta, a expressão de suas emoções e crenças e o desenvolvimento dos conceitos acadêmicos. *“Devia ter grupos pequenos assim para a gente poder falar mais... a gente se conhece, fala de coisas de vida e aprende... eu fiquei com mais coragem... eu consegui gostar de escrever”.* *“Ah isso é bom aqui no grupo pequeno e não na sala... lá é difícil... não se pode falar da gente. Ensinar é*

diferente... aqui é outra coisa, não sei o que é, mas a gente precisa disso” (alunos de quinta série). A cliente do contexto clínico dizia: “Pedi para você me ajudar a voltar a escrever, coisas que se aprende na escola,... e aí de repente eu começo a escrever com uma forma diferente da que o professor faz... Sempre fui boa nisso de escrever, mas estava bloqueada... O melhor de tudo é que você fez de um jeito meio mágico, diferente do que os professores fazem. Dessa forma diferente comecei já escrevendo sobre coisas que meu coração precisa falar e escuto coisas que nem sabia mais falar. Acho que isso é uma forma de aprender diferente do que se faz nos cursos. É mais do que ensinar. Sinto-me curada”.

A presença da transição e os sentimentos de medo e fuga diante das mudanças: na escola, no ensino fundamental, a condição de transição estava presente, gerando angústias e paralisações. Segundo a percepção dos coordenadores, a Instituição passava por uma mudança brusca, devido às medidas educacionais impostas, com perda dos antigos e conceituados professores líderes. Essas perdas provocavam inseguranças e flutuações nas formas de atuar na aprendizagem: *“Estamos em um momento de transição com mudanças muito bruscas... assim é impossível a gente concluir qualquer coisa... é como se começasse tudo de novo”* (coordenadora).

Os alunos da quinta série da escola fundamental, a maioria derivada de outras instituições, também se sentiam nessa transição, muito confusos ao se referirem ao “clima” da escola, pois se percebiam como totalmente estranhos e *“sendo jogados nesse novo mundo”* (termos deles). Esses mesmos alunos viam-se também nessa *“transição”*, enquanto pré-adolescentes. Sentiam-se confusos frente às mudanças, não apenas da escola, mas em relação às suas identidades, na vida, e na família: *“às vezes eu sou criança e só quero jogar bola na rua... e, às vezes, parece que sou adolescente... que confusão! Não sei ainda quem sou!”*.

Os pais, por sua vez, diziam-se confusos no desempenho do seu papel em relação aos filhos, ora tratando-os como crianças, ora como adolescentes. Enfim, em todas as instâncias do aprender, seja nos diferentes contextos escolares, seja no universo existencial dos educadores, pais e alunos, estavam presentes experiências e sensações sobre a transição, que geravam sentimentos potencializados de paralisações, impotências e desânimos.

Em relação aos alunos do ensino superior, 90% expressavam que se sentiam confusos e intranquilos, naquele momento de aprendizagem que envolvia mudanças de mediações, que ressaltavam o autoconhecimento e novas formas de aprender e de ajudar o outro. Expressavam que se viam num momento de transição profissional, e pessoal e que se sentiam inseguros diante das incertezas: 15% desses alunos estavam na posição de aposentados, e numa transição existencial com alterações no comportamento e desenvolvimento pessoal e profissional.

No contexto clínico, a cliente trouxe, nas suas primeiras apresentações, percepções sobre a condição de estar num movimento de passagem associado ao envelhecimento, fato que provocava medo e angústia frente às possibilidades de estagnar e morrer. Comentava sobre o quanto esse momento a deixava confusa: *“eu nem sou o que era, e nem sei o que serei. Quem eu sou? Sinto medo da velhice e de tudo parar e secar”. Às vezes, pareço um bebê nascendo sem saber o que é ainda!!!”*

Em todas as pesquisas, os sujeitos falavam sobre suas percepções e sentimentos em relação à transição, associados a tensões e paralisações. As percepções sobre o “não saber o que fazer” diante do caos, com desânimo, incertezas, e medos intensificavam-se, com uma tendência a afastar-se dessa situação de passagem e de mudanças.

O diálogo consciente com a transição e criações como fator de mobilização para a autoconfiança e novas conquistas: algumas situações de aprendizagem como nas oficinas extra-classe, fora de sala de aula e no contexto

clínico, a situação de transição parecia ser mais suportável, em função do que esperavam sobre o aprender, distante dos objetivos acadêmicos. Em todas as situações, durante o diálogo com os sentimentos gerados pela transição, as angústias se mesclavam com impulsos e motivações para criar e se aprofundar no processo de transformação. Em todos os contextos de aprendizagem, percebeu-se, no segundo momento do projeto, como os aprendizes reagiam mais criativamente, com maior organização e criação, frente aos sentimentos de caos e impotência, gerados pela transição. Segundo a percepção dos sujeitos, as atividades ajudaram-os a se acalmarem e até a descobrirem aspectos positivos, quando se perceberam aprendendo na transição, por meio do diálogo com sentimentos que envolviam essa passagem, e criações a partir dos medos, perdas, ganhos, ambigüidade, ampliando os sentimentos construtivos, a partir das criações sobre o paradoxal, as oposições e incertezas: *“Vocês estão fazendo a gente pensar em coisas tão diferentes: eu fico pesada e fico leve, fico triste e fico alegre”* (quinta série). *“Via que nada sabia, ou será que sabia? Tudo que vivi parecia se desarmar e depois quantas descobertas e ânimo!..., não era uma aula tradicional era transcendental...”* (alunos do curso superior). *“essa coisa de passagem está me alimentando e me animando...veja só! Era o que tinha mais medo!”* (cliente do contexto clínico).

O valor do ritual de passagem: os aprendizes em sala de aula, tanto do fundamental quanto do curso superior, mostraram-se mais integrados ao grupo, expressando-se na escrita, à medida que participaram de rituais de passagens com relaxamentos, viagens no tempo, escutas no coletivo, busca das identidades e diferenças, e retomadas de atividades e das experiências anteriores: *“é tão bom a gente fazer essa coisa do relaxamento, lembrar das coisas para começar de novo... parece que a gente não fica jogado”* (aluno do curso fundamental). *“Um aspecto com o qual mais me encantei foi essa possibilidade de tranquilizar a minha angústia ao perceber os*

diferentes sentidos de ser, de compreender, dando um tempo de passagem. Sinto que desenvolvi um olhar que me deixa saudável, um olhar sobre as infinitas possibilidades” (aluna do curso superior): *“passei a ver as transformações desse momento em que vivo como passagens, olhando-as de outra maneira: em vez de pensar nas perdas, olho os ganhos com alegria”* (cliente adulto do contexto clínico).

As aberturas progressivas para desenvolvimento do autoconhecimento: as maiores resistências, frente ao movimento de introspecção, e de autopercepção, passaram a diminuir progressivamente no decorrer do processo: *“Confesso que era um suplício ter que olhar para mim, mesmo que fosse para se auto-avaliar sobre conceitos aprendidos. Hoje, sinto que é impossível ensinar sem levar meus alunos a se autoperceberem, até numa aula de matemática”* (aluno do curso superior). *“No início, eu não sabia como fazer isso. Nunca fiz isso: olhar os sentimentos. Descobri que não é tão chato assim. Foi mais fácil, brincando de ser um número... (aluno de 5ª série).*

Dinâmica diversificada e criativa percebida como fator positivo associado à ajuda terapêutica: o diálogo com diferentes formas de expressão como a corporal, a plástica, a musical, e diferentes formas de pensar foram avaliadas como positivas pela maioria dos sujeitos, em diferentes contextos. Havia, no início, dúvidas sobre o quanto esses processos vividos poderiam ser considerados como aula, apesar de perceberem como ampliaram suas formas de aprender e de atuar no universo existencial e como se sentiam curados.

Influências dos mitos culturais: forças mobilizadoras e bloqueadoras: no contexto da escola (ensino fundamental), os aspectos culturais que contribuíam para a criação de novas condições de aprender e do diálogo saudável com as transições e mudanças foram os seguintes: os mitos passados associados a inovações positivas da escola, percebida como revolucionária; a memória

dos professores heróicos do passado que ampliavam essas formas criativas de ensinar; a manutenção no presente de certas conversações carregadas de relações empáticas. Os fatores culturais que bloqueavam as condições de lidar com a transição e com o novo referiam-se às medidas educacionais impostas pelo sistema de ensino que geraram a descontinuidade dos projetos, perdas dos antigos professores e a falta de escuta da equipe, mudando com imposições os projetos vigentes.

Nas avaliações entre os alunos do ensino superior, foram detectados os seguintes fatores culturais mobilizadores de transformações criativas: mitos sobre a psicopedagogia como área que possibilita renovações na aprendizagem e mitos sobre as instituições em que ocorriam os cursos associados às qualidades inovadoras que favoreciam a abertura para se trabalhar com novas modalidades de aprendizagem. As resistências que ainda apareciam referiam-se à influência dos padrões culturais, ainda vigentes na academia, que reforçam o ensino formal acadêmico das aulas, dissociado da subjetividade. Constatou-se, através de retrospectivas históricas de cada aluno, com diálogos sobre os mitos culturais, os seguintes aspectos: 65% dos alunos apresentavam uma identificação com "heróis guerreiros", com intenções de intensificá-los no momento; 7% procuravam alterações desses mitos de "herói guerreiro" à procura de outras características e formas de atuar na vida pessoal e profissional; 10% traziam nas suas histórias a perpetuação de heróis opostos aos guerreiros, com características associadas à cooperação, alimentação, acolhimento e doação; 18% identificavam-se com os mitos relacionados ao anti-herói e que se relacionavam aos sentimentos de fragilidade, de não saber e não poder, desejando a libertação dessa condição humana durante o curso de psicopedagogia.

No contexto clínico, a cliente trazia, nas suas memórias, mitos e crenças da família associados a um herói que se identificava com as seguintes características: o que alimenta e dá sustentação, mantendo as raízes e tradições, com armas para

defender e suprir as necessidades do outro. O cliente se sentia "amarrado" aos velhos padrões, demonstrando um desejo de conseguir, no trabalho psicopedagógico, apoio para manter distância desse herói passado e possibilitar o nascimento de outras formas de ser e de aprender na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os temas derivados das análises, constato que os dados demonstraram o quanto é importante se considerar as influências dos fatores culturais sobre as diferentes formas de conhecer e de aprender. Há, portanto, necessidade de se aprofundar mais nas reflexões e práticas psicopedagógicas, tendo em vista as diferentes condições de aprendizagem, em que as forças culturais podem se manifestar de formas distintas. Nesse aspecto, é fundamental a visão ecossistêmica, levando em conta as interações entre as forças dos microssistemas e macrossistemas. Há urgência em reavaliar os diagnósticos e intervenções psicopedagógicas, ampliando as visões que focalizam apenas as questões pessoais e individuais do aprendiz. Faz-se necessário lidar, também, com as visões dos valores culturais e considerar os mitos pessoais e coletivos derivados das culturas em que os aprendizes estão imersos. As experiências revelaram como o diálogo com os mitos e suas recriações ampliaram as condições de aprender e de criar dos aprendizes. Outro aspecto que merece destaque refere-se à abertura para se conceber esses diferentes sentidos da relação terapêutica, numa visão interdisciplinar, considerando as suas diferenciações, segundo as diversidades e demandas das pessoas e dos contextos. Precisamos estar atentos para não reduzir a visão do terapêutico, ao dissociar o pensar do sentir e do imaginar, valorizando o trabalho interdisciplinar. Como Wilber³ afirma, precisamos avançar nossas percepções e atuações, levando em conta o "espectro da consciência", bem como as diferentes dimensões da ajuda terapêutica. Há de se considerar que nesse momento em que vivemos como cidadãos do planeta, no nível global e local, ainda recebemos influências

de uma cultura doentia devido à estagnação, fragmentação e redução dos conceitos e das relações, vigentes na cultura e Instituição moderna e contemporânea. Há necessidade dessa visão mais integrada e complementar das intervenções feitas aos indivíduos, pequenos grupos e Instituições, em busca da integração do homem e das organizações frente ao excesso das exclusões e dos desrespeitos humanos e culturais. Cabe à psicopedagogia focalizar essa questão, criando novas condições de aprendizagem nas organizações, do microsistema ao macrosistema. Há muito que conquistar no ensino acadêmico, desconstruindo os mitos que impedem a ampliação das condições de aprendizagem. As experiências demonstraram como é importante trabalhar com a aprendizagem na transição, ampliando o olhar dos aprendizes para lidar com as transformações, sentindo-se mais integrados, criativos e saudáveis. Concluo essas considerações com depoimentos desses aprendizes: *“Foram momentos de descoberta de tantas formas de aprender, de novas facetas do*

sujeito... Esses momentos encantados, e ao mesmo tempo reais, me motivaram a prosseguir nessa passagem como pessoa e profissional. Vejo agora qual é realmente a missão terapêutica da psicopedagogia comprometida com o autoconehecimento e a integração do homem... acho que ensinar é isso” (aluna do curso de formação lato senso). “Transformei... algumas coisas se foram, outras adquiri, outras mantivei e gosto de me ver assim, com muita força principalmente ao lidar com os sentimentos e a imaginação... Sinto que valeu a pena viver as experiências, o caminho percorrido: o ensinar se compõe com o transformar mais profundo e não apenas cognitivo, mas cheio de sentimento e da criação. É o que acho do terapêutico psicopedagógico” (cliente).

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à equipe do Núcleo Psicopedagógico Integração, em especial a Anita Zuppo, Marco Menitz e Márcia Benevitz, pela colaboração nas pesquisas.

SUMMARY

Multiples senses of the therapeutic: psychopedagogical interventions in different contexts and influences of the cultural forces

This article aims provide elements for psychopedagogical reflections, from the qualitative researches and a comparative study among three psychopedagogical researches and projects, which took place in different contexts. The study does a reflection about these issues: the experimental ecology of human development (Bronfenbrenner)¹, the meaning of the “therapy”, and the different help relations, specially psychopedagogical therapeutic relation (Buber)², (Wilber)³; the influence of the cultural context (Maturana)⁴⁻⁶, (Morin)^{7,8}, and of the myths on learning process (Jung)⁹, (Byington)¹⁰. This paper focus the importance of integration and transition in the learning process and therapeutic relationships (Fagali)¹¹⁻¹⁵.

KEY WORDS: Learning. Myths. Cultural diversity. Educational psychology.

REFERÊNCIAS

1. Bronfenbrenner I. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre:Artes Médicas; 1996. p.18.
2. Buber M. Eu e tu. São Paulo:Moraes;1974. p.152.
3. Wilber K. Espectro da consciência. São Paulo:Cultrix;1997. p.16.
4. Maturama E. A árvore do conhecimento: bases biológicas do entendimento humano. Campinas:Psy;1995.
5. Maturana E. Da biologia a psicologia: ontologia do conversar. Porto Alegre:Artes Médicas;1995. p.88-96.
6. Maturana E. A ontologia da realidade. Belo Horizonte:UFMG;1997. p.87.
7. Morin E. O método 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre:Sulinas;1999.
8. Morin E. Ciência com consciência. São Paulo:Bertrand Brasil;1996.
9. Jung C. O homem e seus símbolos. Rio Janeiro:Nova Fronteira;1997.
10. Byington C. A pedagogia simbólica. Rio Janeiro:Rosa dos Ventos;1995.
11. Fagali E. Criando espaços para novas contribuições psicopedagógicas entre contexto clínico e institucional: abordagem multirreferencial fenomenológica ecossistêmica. In: Masini EAFS, ed. Uma jornada de reflexão sobre a prática em psicopedagogia. São Paulo:Vetor;2005.
12. Fagali E. O aprender na transição mediado pelo pensamento imaginário-metafórico ecossistêmico. In: Masini EAFS, ed. Condições para aprender. São Paulo: Vetor;2005. p.133.
13. Fagali E. Transitando por diferentes mundos, dançando com diferentes linguagens: oficina educacional e terapêutica integrando arteterapia musicoterapia. In: Ciornai S, ed. Percurso em arteterapia. São Paul:Summus; 2004. p.219.
14. Fagali E. A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem de adolescentes de quinta série [Tese de doutoramento]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica;2001. p.26.
15. Fagali E. Refletindo sobre o olhar de quem desvela o fenômeno: discussão em torno da metodologia e natureza da pesquisa. [Tese doutoramento]: A dinâmica relacional, a subjetividade e o múltiplo na aprendizagem. São Paulo:Pontifícia Universidade Católica; 2001. p.24-6.
16. Fagali E. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz. In: Ciornai S, ed. Percursos em arteterapia. São Paulo:Summus;2005. p.27-30.
17. Fagali E. Arteterapia e a transição entre linguagens expressivas no contexto de saúde. In: Francisquetti AA, ed. Arte e medicina. São Paulo:LMP;2005. p.85.
18. Fagali E. Diferentes instâncias do aprender e influências do contexto cultural: uma abordagem fenomenológica ecossistêmica. Rev Construção Psicopedagógica Instit. Sedes Sapientiae 2004;9:44-9.
19. Jacobs L, Hycner R. Relação e cura em Gestalt – terapia. São Paulo:Summus;1997. p.85.
20. Fagali E. Múltiplas formas de aprender: novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo:Unidas - Integração 2001;1:79-102.
21. Freire P. Criando o método de pesquisa participativa. In: Brandão CR, ed. Pesquisa participante. São Paulo:Brasiliense;1999.

Trabalho realizado na Escola de Ensino Público em São Paulo – Curso de pós-graduação em psicopedagogia em São Paulo. Ambiente clínico da autora em São Paulo, SP.

Artigo recebido: 05/01/2006

Aprovado: 25/03/2006

REPRESENTAÇÕES DE VALORES HUMANOS DE ALUNOS DE 5^a À 8^a SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Aparecida Cória-Sabini; Valdir Kessamiguiemon de Oliveira

RESUMO – O presente trabalho teve como objetivo criar situações a partir das quais alunos de 5^a à 8^a séries pudessem manifestar suas representações sobre alguns valores humanos: amor e respeito; auto-estima; responsabilidade, união e paz; amizade, entre outros. Foi realizada uma série de atividades tais como debates, dramatizações, discussões sobre programas de TV, recortes de jornais e revistas, etc. Em cada atividade, procurou-se fazer com que os alunos refletissem, discutissem e se posicionassem sobre os valores envolvidos. Ao término das discussões de cada um dos valores selecionados, foi pedido que os alunos produzissem textos relatando sua opinião e sentimentos pessoais. Os dados foram analisados de forma qualitativa.

UNITERMOS: Educação. Ensino fundamental. Valores sociais.

“Aqui, a educação é entendida como um processo seqüenciado de ajuda recíproca para o crescimento pessoal dos indivíduos, para que, a partir de uma abordagem crítica, sejam pessoas que amadureçam sua capacidade integral e que possam, assim, ser úteis para uma sociedade em contínua mudança”.

(Sequeiros¹).

INTRODUÇÃO

A realidade atual que as pessoas estão enfrentando é bastante chocante: além das fronteiras do país e o que se vive no cotidiano, é um mundo sempre pronto a entrar em guerra, a violência está constantemente presente na maioria das cidades brasileiras, é comum o desrespeito à família e aos valores humanos básicos.

Maria Aparecida Cória-Sabini – Professora Titular aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (SP); Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

Valdir Kessamiguiemon de Oliveira – Professor de Educação Física da Universidade Iguazu – UNIG; Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação e Letras da UNIG.

Correspondência

Maria Aparecida Cória-Sabini

Rua Antônio Carlos Montanhês, 325

São José do Rio Preto – SP – Brasil – 15070-550

E-mail: ssabini@netsite.com.br

Se uma das funções da escola é ajudar os alunos a construir uma compreensão relativamente coerente da realidade, como fazer isso em meio a tanta violência e intolerância?

Mantoan², discutindo esse assunto, coloca que a escola deve romper com o sistema tradicional de ensino e desenvolver um processo de aprendizagem que não apenas priorize os conteúdos e o raciocínio lógico, mas também enfatize a afetividade, o sensorial e a convivência grupal. A partir de um clima socioafetivo adequado e por meio de debates, depoimentos escritos e falados, observação e outros processos pedagógicos, os alunos devem ser ensinados a valorizar as diferenças, respeitando os valores de cada pessoa.

O professor deve discutir as representações que os alunos têm dos diversos valores, relacionando-os entre si para que as idéias formem um tecido colorido de conhecimentos *“cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente”*².

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais³, a convivência democrática é algo que se aprende e se ensina. Na escola, é possível desenvolver essa aprendizagem, desde que a participação e o respeito ao outro façam parte do cotidiano. Se for negada aos alunos a possibilidade de exercer essas capacidades, estarão sendo ensinadas a passividade, a obediência cega e a indiferença. Os métodos e as atividades devem propiciar experiências de aprendizagem, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, resolver problemas e conflitos.

Para Jares⁴, desde a educação infantil, é preciso criar estratégias para conscientização dos conflitos e sua resolução por meios pacíficos. Para tanto, podem ser usados textos literários que abordem diferentes conflitos e diferentes modos de resolução, estudos de caso, jogos cooperativos, dramatizações, etc. Essas estratégias devem ser usadas tanto no espaço de sala de aula, quanto no espaço da escola. No espaço escolar, segundo o autor, o aluno não adquire apenas conhecimentos, mas também afetos e desafetos,

sentimentos resultantes da convivência diária de indivíduos concretos. Na gestão dos conflitos oriundos dessa dinâmica, a comunidade escolar deve opinar, mostrando os vários aspectos da questão sem, no entanto, tomar partido. Ele salienta, ainda, que não há relações neutras, pois tanto os professores como os alunos são seres humanos com emoções; por isso este é um processo complexo. De acordo com o autor, não se trata de negar as diferenças e os conflitos, mas sim enfrentá-los de uma forma positiva, ou seja, pacífica.

Um ambiente escolar é um ambiente social ativo, em que os direitos e deveres de um aluno entram em conflito com os direitos e deveres de outro ou do grupo. No entanto, o professor pode tirar vantagens dessas situações como oportunidades de focalizar a atenção dos alunos para temas tais como: direito, justiça, respeito mútuo, etc. (DeVries e Zan⁵). Para as autoras, as discussões devem ser encaminhadas de forma franca, incentivando os alunos a colocarem seus pontos de vista sobre as questões morais que estão sendo apresentadas, evitando, porém, que a situação se transforme numa preleção do professor para os alunos. O docente deve ser um mediador numa situação em que opiniões divergentes devem ser ouvidas e respeitadas.

Para Sequeiros¹, educar para a solidariedade consiste em ajudar crianças e jovens a desenvolverem capacidades que lhes permitirão formar convicções, atitudes e valores a respeito dos outros e de si mesmos.

De La Taille⁶ afirma que um dos aspectos importantes da discussão sobre o desenvolvimento de valores humanos, e que tem sido negligenciado por muitos, é a dimensão da identidade, definida como um conjunto de *“representações de si, ou seja, de imagens que cada pessoa faz e tem a respeito de si mesma”*.

O desenvolvimento de um sistema de valores, que envolve o respeito aos outros e a si mesmo, é essencial para a formação do ser humano, pois não existe uma única resposta correta para as diversas situações da vida em sociedade. As escolhas são múltiplas, assim como as infinitas situações sobre as quais se

deve agir, considerando as diversas possibilidades de respostas em função das diferentes instituições.

Para Freitag⁷, o indivíduo que vive em sociedade participa de vários grupos, cada qual com um sistema de valores. Este fator leva a pessoa a fazer opções que nem sempre são harmoniosas, pois, algumas vezes, é necessário considerar um valor em detrimento de outro. Portanto, cada um precisa desenvolver critérios de avaliação e julgamento para conviver com valores antagônicos e conflitantes. Esses critérios evoluem e se modificam com o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Dada a importância que têm as representações de si e dos outros, bem como do estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas, o objetivo do presente trabalho foi oferecer, a alunos de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental, um conjunto de atividades que propiciasse a oportunidade para análise, reflexão e discussão sobre valores humanos.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 80 alunos da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental de uma escola particular do Estado do Rio de Janeiro.

O procedimento empregado foi semelhante àquele descrito por Cória-Sabini e Oliveira⁸. Em cada série, os alunos foram divididos em grupos com, no máximo, dez estudantes. Foram realizados debates nesses grupos sobre situações envolvendo valores humanos e seus conflitos. Os debates foram semanais e tiveram a duração de uma hora. Foram abordados valores tais como: amor e respeito, auto-estima, amizade, desigualdades sociais, união e paz, responsabilidade e cooperação, honestidade, liberdade e felicidade, responsabilidade, entre outros. A cada mês foram discutidos um ou dois valores. Foram oferecidas de oito a dez atividades para cada valor, ou par de valores, em análise. Ao término de cada mês, foi pedido que os alunos produzissem textos relatando sua opinião e sentimentos pessoais sobre os valores em pauta durante aquele período. As atividades foram realizadas em horários reservados especificamente para isso.

Exemplos de atividades desenvolvidas para os valores amor e respeito, foram oferecidas as seguintes atividades:

- Os alunos deveriam responder oralmente às seguintes questões: O que você ama em você? Quem você ama? Como você fala com quem você ama? Como você trata as coisas de quem você ama? (Foi inserido o meio ambiente).
- Recorte e colagem de gravuras de revistas que traduzissem a opinião pessoal sobre o amor; com a posterior troca, entre si, das gravuras, como presente.
- Cântico das músicas: *O amor é uma fogueira e Cativar*.
- Discussão sobre o conteúdo das letras das músicas: a mensagem das mesmas.
- Passeio pelas dependências externas da escola para observar a presença do amor na natureza.
- Questionário para entrevistarem os familiares, ou pessoas da comunidade, de forma a saberem a opinião de outras pessoas com relação ao amor.
- Apresentação das respostas recebidas e discussão sobre as mesmas.
- Conversa informal sobre o respeito, respondendo às seguintes perguntas: O que é o respeito para você? Como respeitamos os outros? O que é respeitar a si mesmo? Como você se sente diante de uma nota baixa?
- Criação de uma história, utilizando recortes de gibis, sobre o respeito a si mesmo, aos amigos e à natureza.
- Concurso de pôsteres sobre o tema: Como respeitar o meio ambiente, escolhendo uma das categorias: água, terra, ar, vegetais, minerais e animais.
- Canto do Hino Nacional e discussão sobre a letra do hino.
- Atividade de sensibilização: O amor está dentro de nós.
- Confecção de mural com recortes de notícias que demonstrassem o respeito no cotidiano brasileiro.
- Jogos, brincadeiras e dinâmicas de grupo, entendendo e experimentando o respeito no relacionamento com os colegas.

As atividades referentes aos valores liberdade e felicidade foram as seguintes:

- Atividades em grupos; debates; entrevistas; estabelecimento de metas e ações; montagem de dramatizações pelos próprios alunos; composição de acrósticos, jograis e paródias; confecção de cartazes e murais; utilização de jornais e periódicos para a abordagem dos valores; filmes, músicas, momentos de relaxamento físico e mental.
- Reflexão: Os alunos escolheram seus ditados famosos preferidos sobre liberdade. Em círculo, cada aluno deveria declarar sua citação de uma linha e responder às seguintes perguntas: *Qual foi a sensação que você experimentou?* Alguns deles repetiram a frase raiz: Eu sinto que tenho sorte de ter a liberdade de... E acrescentaram a sua própria declaração. Outros completaram a frase: Eu queria que todas as pessoas tivessem liberdade para...
- Fazer uma escultura viva sobre liberdade.
- Fazer uma lista de coisas que gostam de fazer e que os tornam felizes. Em grupos pequenos, os alunos deviam partilhar respostas às questões a seguir: Que tipo de coisas você faz sozinho, que o fazem sentir-se feliz? Que tipo de coisas você pode fazer com os outros? Alguém escreveu como ele ajudou alguém mais?
- Desenhar a felicidade, ou fazer colagem de gravuras de revistas.
- Escolher e participar de um jogo para experimentar e expressar a liberdade na realização de pequenas coisas e de decisões em grupo.
- Observar a cooperação numa partida de futebol: por exemplo, quando um jogador marca um gol é auxiliado por toda a equipe.
- Manifestar três desejos, a partir do seguinte: *Vocês acabaram de soltar um gênio de uma garrafa e têm direito a três desejos, um para si, um para a família e outro para o mundo inteiro. Quais seriam eles?* Discutir, em grupo, para ver se alguns tiveram desejos parecidos.
- Contornar, numa folha, as mãos do colega do lado, depois recortar as duas mãos e, em cada um dos dedos, escrever uma qualidade importante para haver união.
- Com recorte e colagem, montar um painel respondendo à seguinte pergunta: *Onde há necessidade de união para atingir um resultado comum?*
- Fazer um minuto de silêncio dedicado à paz no mundo antes do início das aulas.
- Canto das músicas: *Depende de nós*, de Ivan Lins, *A paz*, de Zizi Possi e *Te ofereço paz*, de Valter Pinne, para reflexão e discussão sobre as letras das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das mais ricas fontes de expressão da sensibilidade do aluno, bem como do seu parecer sobre as aulas de Valores Humanos, foram as redações que eles periodicamente apresentaram, tecendo suas críticas, comentários e fazendo sugestões.

Foram analisados os depoimentos dos alunos obtidos em 116 redações. A análise desses depoimentos foi qualitativa para conhecer o tipo de aluno/pessoa com quem o professor está lidando — sua origem familiar, seus problemas pessoais, suas preocupações, angústias, ansiedades, prazeres e alegrias, os quais, na maioria das vezes, não são percebidos pela escola, mas influenciam de modo intenso a conduta discente.

Constatamos que, praticamente em todas as redações, os adolescentes desenvolveram os temas a partir de sua realidade cotidiana.

Por exemplo, com relação à consciência das desigualdades sociais e às conseqüentes carências materiais, o teor dos depoimentos foi semelhante aos que se seguem:

Para os valores união e paz, as atividades foram:

- Pesquisar e apresentar aos colegas a história da conquista da libertação de um povo.
- Escolher uma música para que todos cantassem em conjunto (união de vozes).
- Passeio pelo bairro para observar que a cooperação deve estar presente para a obtenção de um produto final.

“Todo mundo tem seus erros e também não adianta pensar só em mim. Existem muitas outras pessoas que querem o que eu tenho: comida, agasalho”. (6ª série)

“Quando estou na aula de relaxamento eu penso nesses mendigos, com frio, que não têm nada para se protegerem, nas ruas. Para nós, que temos tudo em casa, agasalhos, esses mendigos devem sofrer muito”. (7ª série)

As desigualdades das classes sociais e suas conseqüências na qualidade de vida podem ser compreendidas e discutidas de forma inteligente por muitas pessoas. Porém, isto não significa que elas estejam dispostas a renunciar suas posições para favorecer os outros.

De La Taille⁶ afirma que a valorização do que é privado é importante, porém o homem contemporâneo está se tornando tão individualista que o espaço do que é público já não lhe desperta interesse. O olhar público tornou-se irrelevante, porém a vida cidadã consolida-se neste olhar.

Numa sociedade em que os valores são predominantemente individualistas, o indivíduo dificilmente desenvolve espontaneamente uma forte consciência das injustiças e das desigualdades sociais. Nesse caso, a escola tem um papel importante em sua formação, pois as experiências e conhecimentos nela vivenciados passam a desempenhar uma função relevante no desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

Com relação ao tema amor e respeito, a maioria das redações retratou as relações dos alunos com seus familiares.

Muitos alunos relataram uma família amorosa, bem estruturada, aberta ao diálogo. São adolescentes que declararam ter, no espaço doméstico e no convívio com parentes e amigos, um referencial de afetividade, de segurança e conforto físico e emocional.

“Hoje eu moro com meu pai e minha madras-ta que eu chamo de mãe e que amo como se fosse realmente minha mãe, junto com a gente mora minha avó e minha irmã. Vivo muito, mas muito bem e me considero a adolescente mais feliz do mundo”.

“Minha vida não tem tantos problemas assim, na maioria, são problemas que todos passam, como amar uma pessoa e não ser correspondido. Na minha família não há discussões ou brigas, lá o que tem mais é união e paz. E na hora que um tem um problema todos se unem para ajudar com muita conversa e compreensão”.

Outros depoimentos, no entanto, relataram problemas referentes às relações afetivas familiares, tais como: a ausência do pai (pela separação do casal ou pela morte), a falta de estrutura familiar, as brigas constantes entre os pais, a violência entre irmãos.

“No meu mundo tem brigas e as desilusões (...). Estou cansada, não agüento mais a pressão e as cobranças. Por fora, sou tudo que uma moça bem educada deve ser, mas por dentro estou explodindo. (...) apenas uma vida, meia sem sentido. Um dia, eu estava num telhado. Eu sabia que tinha coragem para acabar com a minha vida mesquinha”.

“Meu pai briga com a minha mãe e às vezes até bate e eu só fico escutando do meu quarto, às vezes, mando eles pararem, mas não adianta, eles continuam brigando. Teve uma vez que ele mandou eu e minha mãe sairmos de casa e ele falou: agora você escolhe, ou sua mãe ou eu. E eu sem dormir direito, só pensando que essas brigas podem até acontecer coisas piores”.

Cano⁹ afirma que é no seio familiar que se formam tanto os seres humanos como os valores que fundamentam a vida social. Ela tanto pode educar para a solidariedade, a justiça e a paz, quanto para a discórdia, a inveja e a desarmonia.

O núcleo familiar é marcado por um movimento dialético de relações afetivas, conflitantes e neutras. É na vivência dessas relações que se constitui a subjetividade de cada um dos seus membros. É do impacto entre a sujeição e a autonomia que a diferenciação é organizada. Nesse sentido, o ambiente familiar é marcado por um jogo afetivo e especulativo onde cada um constrói sua identidade e autonomia.

Embora com menos freqüência, o amor apareceu também na forma de amor romântico:

“Amar é a coisa mais linda que existe entre as pessoas; não é o amor do desejo, mas sim do carinho, da compreensão”. (7ª série)

“O amor faz a pessoa crescer, mudar de atitude. A vida é para ser vivida com bastante amor e carinho”. (6ª série)

O conceito de responsabilidade, para quase a totalidade dos alunos, envolveu aspectos de sua vida e compromissos diários determinados pela escola e/ou pela família:

“Eu tenho responsabilidades, porque eu sempre me preocupo em ir ao colégio, fazer os exercícios, chegar na hora certa que foi marcada em casa e quando quero sair, aviso para aonde vou”. (6ª série)

“Responsabilidades: tomar banho, lavar o banheiro, lavar a louça, arrumar a casa, respeitar os mais velhos, ser mais educado, respeitar os professores, fazer os deveres, prestar atenção, me comportar nas aulas”. (7ª série)

Um outro aspecto importante na vida do ser humano, abordado no programa, foi a auto-estima. Enquanto a criança não descobrir, por si só ou com auxílio daqueles que a cercam, o quanto ela é especial, pairam em sua mente, a insegurança e o medo das concretizações.

“Eu me olhava no espelho e ficava falando que eu era ridícula e horrorosa. Depois passei a gostar de mim mesma. Se eu não gostar de mim, quem irá gostar?”.

“Eu sempre fui uma pessoa chata, ninguém gosta de mim, meus próprios familiares me acham uma pessoa chata. Fui aprendendo a conviver com os outros e aprendi a gostar de todos. Hoje me sinto mais querida”.

O conjunto de representações que a criança tem de si mesma é resultante de um investimento afetivo que decorre da força motivadora e dos valores atribuídos à vida. A vergonha é um sentimento penoso de carência de valor, decorrente de um autojuízo negativo, que às vezes pode ser desencadeado pelos juízos negativos alheios. Por outro lado, um autoconceito positivo pode conduzir a um sentimento de orgulho e autoconfiança nas realizações pessoais. Martinelli¹⁰ diz que o indivíduo sem

auto-estima perde as boas oportunidades que a vida lhe oferece, porque se sente rejeitado e incapaz. A pessoa sem auto-estima é negativa, desconfiada e descrente dos fatos e das outras pessoas.

A escola, como grupo social, oferece experiências que afetam o autoconceito dos alunos. As atitudes dos professores em relação à sua aula, às suas opções metodológicas, à forma de abordar as relações interpessoais, especialmente quando configuradas no respeito à diversidade, podem contribuir para a auto-afirmação do indivíduo ou do grupo.

A violência foi um dos temas que também apareceu nas redações dos alunos.

“Às vezes ligo a TV e vejo só pessoas falando da mesma coisa, a violência. Quando vou dormir tenho pesadelos porque só ouvi falar em violência. Podiam falar de coisas que deixassem a gente mais calma, nada de falar de morte e violência, mas de vida e solidariedade”.

“A vida não é fazer o mal para o próximo. Eu acredito que um dia não terá mais violência e poderemos andar sem medo, livres, uns ajudando aos outros. Quem sabe um dia essa violência acaba e os jovens não estraguem mais suas vidas com drogas. Vamos esperar por esse dia”.

O ser humano tanto cria ferramentas e objetos que ajudam a construir um mundo melhor, quanto que podem destruir vidas, especialmente quando há ausência de ética. Recentemente, a mídia tem divulgado situações de miséria, fome, abandono, poluição ambiental, guerras e agressões, modelos de atitudes em que a insensibilidade abafa os sentimentos humanos.

A escola deve privilegiar um novo paradigma que promova a cooperação em detrimento da competição, em que a igualdade de oportunidades seja real e não apenas discurso ou retórica, em que os pensamentos e as ações estejam conectados de forma coerente, observando os pontos de vista das outras pessoas que nos cercam. São essas atitudes que estão no cerne da justiça social e da paz mundial.

A amizade foi apresentada, nas redações, como um dos sentimentos mais importantes do ser

humano, uma vez que ela envolve compreensão, abandono do egoísmo e o saber lidar com as demais pessoas.

“Para mim a amizade é uma coisa muito importante que marca a nossa vida. Quando você encontra aquele amigo que não vê faz anos, você não sente uma emoção forte? É por isso que eu acho a amizade uma das coisas mais importantes de nossas vidas, porque sem amigos com quem você vai desabafar, dividir suas emoções, conversar?”.

“Uma pessoa não nasceu para ficar só e sim para ter amigos, porque uma pessoa sem ninguém não é ninguém”.

Nos textos, a amizade é apresentada do ponto de vista das experiências pessoais, considerando o ambiente imediato e concreto: amigo é alguém que nos dá apoio, com quem podemos contar, com quem desabafamos e dividimos emoções.

Martinelli¹⁰ comenta que a amizade busca o crescimento mútuo por meio da troca honesta e leal de vivências. A amizade verdadeira é aquela que demanda compreensão das dificuldades pelas quais passa o outro, envolvendo o apoio na dor e na alegria, bem como a crítica objetiva e carinhosa. O amigo não é conivente com os erros ou atitudes negativas e desastrosas, mas valoriza o outro, reconhecendo-lhe os talentos e qualidades.

Esta visão de amizade, no entanto, implica em ter sido atingida uma fase mais avançada de desenvolvimento, quando este sentimento ultrapassa espaço e tempo para tornar-se um conceito mais amplo. Os alunos sujeitos da presente pesquisa são pré-adolescentes ou adolescentes que ainda não adquiriam os processos cognitivos para essa transcendência e é natural que seu conceito seja ainda autocentrado.

A legitimação de valores e regras de convivência, por um lado, deve ser coerente com os projetos de vida da pessoa, resguardando a identidade e o respeito a si mesmo. Por outro lado, deve articular-se com outros valores, como a responsabilidade social, a solidariedade, o respeito aos outros e ao ambiente, em que o interesse individual, às vezes, se vê superado pelos interesses do grupo. É preciso, pois, que a

escola crie oportunidades para que as representações dos alunos avancem no sentido de atingir uma visão de mundo mais ampla.

CONCLUSÃO

Os dados obtidos mostraram que os alunos estão conscientes da importância dos valores abordados. Por outro lado, suas representações ainda são características da fase de desenvolvimento dos sujeitos abrangidos na presente pesquisa.

Como as crianças dificilmente compreendem problemas muito abrangentes, é necessário educá-las gradualmente nas questões mundiais e nas respostas solidárias. Isto significa fazer com que nasça, nos jovens, uma consciência ética universalista e se crie um projeto educativo bem elaborado e seqüenciado ao longo das etapas da aprendizagem. Do ponto de vista da opção didática, aprender é um processo complexo que envolve não somente a aquisição de conhecimentos elaborados pelos outros, mas também a aquisição de capacidades, atitudes e valores. Desta forma, o objetivo da aprendizagem escolar deve ser o crescimento pessoal do indivíduo e a aquisição de um sistema pessoal de valores (Sequeiros¹).

O lado emocional e humano do aluno nem sempre é considerado pelos educadores. A maioria dos professores mostra estar mais preocupada com o desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina, sem perceber que pode auxiliar na formação integral do estudante como cidadão e ser humano. A afetividade, compreensão e confiança são importantes na conquista do saber, pois tanto os alunos como o professor estão sujeitos a influências emocionais, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A educação é uma ação que deve ser pautada na formação de conceitos formais, mas também nos sentimentos humanos. Nesse sentido é importante que a escola crie um espaço para trabalhar com valores humanos, conciliando o saber ao sentir.

O estudo mostrou também que a redação pode ser uma rica fonte de expressão da sensibilidade do aluno.

SUMMARY

Some human values representations among students from 5th to 8th classes of elementary school

The present work proposed activities to students from 5th to 8th classes of elementary school, with the aim to discuss and reflect about the human values involved in each activity, such as love and regard; self esteem; social disparities, union and peace; friendship, among others. The activities included discussions, dramatic representations and argumentations about newspapers, journals clippings, and songs lyrics. At the end of the discussions regarding each selected value, the students wrote a text to report their personal opinions and feelings. The resulting data were submitted to a qualitative analysis.

KEY WORDS: Education. Fundamental education. Social values.

REFERÊNCIAS

1. Sequeiros L. Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre:Artes Médicas Sul;2000.
2. Mantoan MTE. Ensinando a turma toda. *Pátio* 2000;20:18-23.
3. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. v.8. Rio de Janeiro: DP&A;2000.
4. Jares XR. Desafio educativo do século XXI: educar para a paz e para a cidadania democrática. *Pátio* 2002;21:10-3.
5. Devries R, Zan B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre:Artes Médicas;1998.
6. De La Taille Y. Dimensões psicológicas da violência. *Pátio* 2002;21:19-23.
7. Freitag B. O indivíduo em formação. São Paulo:Cortez;1996.
8. Cória-Sabini MA, Oliveira VK. Construindo valores humanos na escola. Campinas: Papirus;2002.
9. Cano B. Ética: arte de viver — A alegria de crescer em família. São Paulo: Paulinas; 2000.
10. Martinelli M. Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos. Série Educação para a Paz. São Paulo: Petrópolis;1996.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO*

Evelise Maria Labatut Portilho; Sonia Maria Gomes de Sá Küster

RESUMO – Este trabalho apresenta o estudo realizado pelo grupo de pesquisa “Psicopedagogia: Aprendizagem/Ensino”, da PUCPR, intitulado “O aprendente do seu aprender e do aprender do outro”. Atualmente, o grupo investiga as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças da 1ª série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que apresentam diferentes históricos escolares. São estudadas cinco diferentes estratégias de aprendizagem: personalização, memorização, atenção, processamento da informação e metacognição. Foi construído um protocolo de observação da criança, preenchido a partir dos testes elaborados pelo grupo sobre a linguagem. O resultado até aqui obtido é fruto da reflexão, análise, perseverança, busca do desconhecido, discussão e, principalmente, aprendizagem dos pesquisadores envolvidos e que, nas suas diferenças de crenças e experiências, fortalecem-se como grupo.

UNITERMOS: Aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Ensino.

INTRODUÇÃO

No início de 2004, a coordenadora do projeto tomou a iniciativa de formar um grupo de pesquisa porquanto, pertencendo ao Mestrado de Educação da PUCPR, precisava vincular os temas de estudo específicos da sua área a um projeto que envolvesse alunos, professores e

profissionais que trabalham com questões da aprendizagem.

O grupo foi constituído por alunos de graduação e professores da PUCPR, além de professores convidados de outras instituições, em sua maioria psicopedagogos que já participavam de um grupo de estudo. Aproveitando

*Evelise Maria Labatut Portilho – Pedagoga, Psicopedagoga; Mestre e Doutora em Educação, Professora Titular da Área de Educação da PUC/PR; Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUC/PR. Conselheira Eleita da ABPp.
Sonia Maria Gomes de Sá Küster – Pedagoga; Psicopedagoga; Mestranda em Educação pela PUC/PR; Diretora Geral da Seção Paraná Sul.*

*Correspondência:
Evelise Maria Labatut Portilho
Rua Antonio Carlos Montanhez, 325 – São José do Rio Preto – SP – Brasil – 15070-550
E-mail: ssabini@netsite.com.br*

*Este trabalho é fruto da pesquisa que vem sendo realizada pelo Grupo GPAE: Psicopedagogia/Aprendizagem, vinculado ao Mestrado de Educação da PUCPR, que além das autoras do presente texto, conta com a participação das seguintes pesquisadoras: Arlete Zagonel Serafini, Isabel Cristina Hierro Parolin, Laura Monte Serrat Barbosa, Maria Gabriela Sgoda Cordeiro Afonso, Maria Silvia Bacila Winkeler e Simone Carlberg.

o espaço desses encontros, passaram a se reunir semanalmente para o planejamento e elaboração do projeto e das atividades do grupo.

A sugestão de uma das integrantes para que fosse estudado o processo de alfabetização foi rapidamente aceita, uma vez que correspondia à realidade profissional de todos. Estava igualmente claro que a investigação deveria abranger, além do aluno, os professores, aprendentes eles próprios na trajetória formativa, o que originou o tema do projeto "O aprendente do seu aprender e do aprender do outro".

A partir desse pressuposto, foi estabelecido o objetivo do projeto, qual seja o de entender e explicar o processo de aprendizagem, tanto de quem se apresenta para aprender como daqueles que assumem formalmente a tarefa de ensinar.

Foram também propostas metas mais específicas, como diferenciar as modalidades de aprendizagem das crianças de 1ª série com diferentes históricos escolares, conhecer os diferentes estilos de ensinar do professor alfabetizador, relacionando com os estilos de aprendizagem, e observar o ambiente escolar, especialmente a sala de aula.

Aprovado o projeto no Colegiado do Mestrado em Educação da PUCPR, o grupo se dirigiu às autoridades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para propor uma parceria. O projeto foi aceito, e já em setembro de 2004, após a construção dos instrumentos de pesquisa da criança, foi realizado o primeiro estudo-piloto em uma das 26 escolas sorteadas.

Nesse mesmo ano, foram reelaborados os instrumentos, e somente em abril de 2005 o grupo se sentiu preparado para iniciar a pesquisa.

Salientamos que o estudo apresentado neste artigo se refere a uma parte da pesquisa, a que enfoca a ação estratégica da criança no processo de alfabetização. Na rede Municipal de Ensino de Curitiba, tal processo ocorre na 1ª série do Ensino Fundamental, denominada Etapa Inicial do 1º Ciclo.

Este trabalho apresenta o resultado parcial que vem sendo obtido após um intenso processo de discussão, dúvidas, contradições, construções e

desconstruções, mas principalmente de muita aprendizagem.

Na seqüência, é apresentada uma revisão teórica do conceito de estratégia de aprendizagem, por ser esse o foco principal da observação com a criança, e o resultado deste estudo, constituído pelo protocolo de observação da criança, contendo as cinco estratégias de aprendizagem e os aspectos referentes, considerados significativos para estudo e análise do objetivo proposto.

O interesse pelas estratégias de aprendizagem

O interesse pelas estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização surgiu do olhar dos pesquisadores envolvidos no projeto que, por sua formação psicopedagógica, apresentam interesse em entender, cada vez mais, como a criança aprende.

Num primeiro momento, o grupo dedicou-se ao estudo do conceito de estratégia de aprendizagem, buscando uma linguagem comum.

É importante ressaltar as dificuldades que emergem ao longo da investigação, uma vez que a diferença de formação, concepção teórica, história de vida e atuação profissional, compele os pesquisadores a se prenderem a certos conceitos preestabelecidos e enraizados fortemente em sua prática.

O início da busca pelo sentido do conceito aconteceu com a seguinte pergunta: quando, como e por que a criança em fase de alfabetização utiliza diferentes estratégias para aprender?

Se nós geralmente aprendemos a partir da própria experiência, é interessante também refletirmos sobre os motivos que nos levam a aprender. Primeiramente, para adquirir informação, ou seja, conteúdos em geral. Num segundo momento, para conhecer as próprias habilidades e estratégias, assim como a maneira de utilizá-las, o chamado conhecimento metacognitivo, que busca o conhecer sobre nossas próprias possibilidades, dificuldades, nossos recursos pessoais de tempo, atenção e reflexão, bem como, a motivação diante das dificuldades.

Sendo assim, a metacognição regula, ao menos de três formas, o uso eficaz das estratégias:

a) Conhecer as estratégias: quais são, como são, por quê se deve utilizar esta ou aquela conforme o tipo de estudo ou circunstância, para que servem, quais as características de cada uma delas, quer dizer, **saber o que fazer**.

b) Observar e comprovar a eficácia das estratégias escolhidas, valorizando tanto o processo de aprendizagem como os resultados ou produtos conseguidos, quer dizer, **saber fazer**.

c) Mudar as estratégias utilizadas se assim for melhor para a realização da tarefa (função auto-reguladora). É o aprender a aprender; a autonomia na aprendizagem, controlar a aprendizagem enquanto está operando, isto é, **saber transformar**.

A contribuição teórica sobre as estratégias de aprendizagem

São muitas e muito diferentes as classificações que temos de estratégias¹⁻⁹.

Segundo Jesus Beltrán Llera¹, as estratégias de aprendizagem são operações mentais manipuláveis, suscetíveis de modificação. Podem ser classificadas como **cognitivas e metacognitivas**. As estratégias cognitivas executam uma ação mediante o conjunto de atividades ou técnicas que estão a seu serviço. Estas estratégias cognitivas estão de acordo com os sete processos de aprendizagem a que servem, ou seja, sensibilização, atenção, aquisição, personalização, recuperação, transferência e avaliação. As estratégias metacognitivas regulam tudo o que está relacionado com o conhecimento. Elas decidem quais estratégias vão ser utilizadas, quando e como e, além de tudo, controlam a ação delas mesmas. São elas de conhecimento (da pessoa, da tarefa e da estratégia) e de controle (planejamento, regulação e avaliação).

Mais tarde, este mesmo autor¹⁰ ampliou a classificação das estratégias de aprendizagem em **estratégias de apoio**, aquelas que servem para melhorar a motivação, as atitudes e o afeto; **estratégias de processamento**, que operam na seleção, organização e elaboração da tarefa; **estratégias**

de personalização, que provocam a criatividade, o pensamento crítico, para recuperação e a transferência da informação; e as **estratégias meta-cognitivas**, que auxiliam no planejamento, na auto-regulação e controle, e na avaliação das tarefas.

Pask e Scott⁷, se referem às estratégias de aprendizagem como a tendência do estudante em adotar uma estratégia em particular. Para este autor, as estratégias podem ser: holísticas, serialistas ou versáteis. As **estratégias de compreensão ou holísticas** são relativas a hipóteses mais bem elaboradas, pois permitem uma visão mais ampla da tarefa, observam a totalidade e relacionam a experiência pessoal. As **estratégias de operação ou serialistas** são relativas à aprendizagem que acontece passo a passo, a que valoriza os detalhes, ou seja, as partes da tarefa, e que é improvável que utilize experiência pessoal daquele que aprende. As **estratégias versáteis** são utilizadas pelo estudante mais competente, porque ele acaba se utilizando tanto da estratégia serialista quanto da holística, conduzindo-o a um nível de entendimento e compreensão mais alto.

Carrasco⁹, em seu livro sobre as estratégias de aprendizagem, com o objetivo de ajudar o professor a ensinar seus alunos a aprender, para que mediante a utilização das estratégias adequadas possam obter um melhor e maior rendimento, afirma que as estratégias são procedimentos de trabalho mental que melhoram o rendimento. Ao classificá-las, propõe as estratégias de apoio, atenção, processamento da informação, memorização, personalização, para aproveitar bem as aulas e expressão da informação.

Neste trabalho, baseados também na proposta deste autor, usaremos algumas das estratégias propostas por ele e que a seguir serão discutidas.

A construção do instrumento de pesquisa

Para construirmos o instrumento de observação da criança começamos com a caracterização dos processos mentais da mesma em processo de alfabetização, como também, procuramos relacionar as habilidades necessárias para o

desenvolvimento deste processo. Foi quando chegamos ao consenso de que para as habilidades de leitura e escrita, neste momento iríamos trabalhar com cinco estratégias de aprendizagem, que nos permitirão conhecer como a criança pensa para aprender.

As estratégias de aprendizagem selecionadas são a de personalização, de atenção, memorização, de processamento da informação e metacognitivas, baseadas principalmente nas idéias de Carrasco⁹.

Cada pessoa tem a sua forma especial e única de pensar, sua própria filosofia de vida e de ver as coisas, originando o seu esquema cognitivo. Em conseqüência, cada novo conhecimento ao ser incorporado no próprio esquema cognitivo é interpretado na direção das idéias que constituem este esquema, isto é, cada um vai recriar ou reelaborar estes conhecimentos a partir da sua própria maneira de ser. É por isso que os conhecimentos que um professor transmite, em um mesmo momento, a um grupo de alunos, não são interpretados da mesma maneira por todos.

A qualidade e a quantidade dos conhecimentos adquiridos pela pessoa é o que possibilitará uma aprendizagem significativa ou não.

As **estratégias de personalização** se referem ao caráter criativo da pessoa na hora de aprender, ou seja, a capacidade dela em associar, selecionar, reestruturar, organizar e transformar as experiências passadas em combinações únicas, dando origem a produções diferentes e novas para o sujeito que aprende.

No instrumento de observação, fizemos uma distinção entre as estratégias de personalização de caráter geral, as relativas à escrita, à oralidade e à leitura, uma vez que o objetivo da pesquisa é conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pela criança em processo de alfabetização. É importante destacar que esta distinção tem relação direta com os instrumentos utilizados na pesquisa.

O primeiro passo para adquirirmos uma informação é estarmos atentos. Parece que os processos atencionais são os encarregados de selecionar, transformar e transportar a informação do

ambiente externo ao registro sensorial. Depois disso, o mais provável é que se coloque em ação os processos de repetição, encarregados de levar a informação desde os sentidos até a memória de curto e de longo prazo.

Segundo Carrasco⁹, "*as estratégias de atenção são aquelas que favorecem o controle ou direção de todo o sistema cognitivo até a informação relevante de cada contexto*". As estratégias de atenção selecionadas por nós se referem a atitude atencional e corporal da criança frente à tarefa.

Por memória denominamos o processo de recordar conteúdos ou materiais previamente aprendidos e que se mantêm guardados para serem utilizados em um outro momento. De uma outra maneira, podemos dizer que a memória é a habilidade de lembrarmos o passado e reconhecê-lo como passado. Portanto, somente é reconhecida como memória aquela que armazena em nossa mente dados previamente compreendidos.

Carrasco⁹ ressalta dois tipos de memória, a mecânica-repetitiva e a compreensiva. A primeira se refere à memória utilizada pelos animais, que não têm entendimento daquilo que fazem, como é o caso do papagaio, que repete coisas sem saber o que está dizendo. As **estratégias de memorização** selecionadas nesta pesquisa referem-se à memória compreensiva, voltada à leitura e à escrita, uma vez que essa memória é um elemento fundamental para o estudo, porque permite ao aprendiz significar a informação obtida.

"Se estuda para saber. Saber é compreender e recordar. Se não se recorda o estudado, é que não aprendeu. Por isso convém exercitar a memória e saber utilizar todos os recursos que oferecem as leis psicológicas que a regem, para obter dela o máximo rendimento e convertê-la em uma memória inteligente⁹".

A informação que nos chega tem que ser elaborada, reestruturada e organizada de acordo com os nossos conhecimentos prévios ou o nosso próprio esquema cognitivo, para que possa ser integrada no mesmo, originando estruturas de significado mais amplas.

Uma vez selecionada a informação, de livros, filmes, aulas, etc., nos resta processá-la, quer

dizer, realizar uma série de operações mentais que nos levem a compreendê-la e integrá-la ao nosso esquema cognitivo, convertendo-a em algo próprio, e armazená-la na memória, de forma que possamos recuperá-la e utilizá-la mais tarde, sempre que seja necessário. Em outras palavras, o processamento da informação tem relação com a codificação ou a compreensão da informação obtida por cada aprendiz. E podemos afirmar que a pessoa que codifica bem a informação é aquela que vai além do que recebeu.

As **estratégias de processamento da informação** escolhidas no instrumento de pesquisa se referem ao aspecto semântico da informação, isto é, a relação que a criança faz entre o significante e o significado da palavra escrita com a imagem.

Entendendo por metacognição o conhecer do próprio conhecer¹¹, acreditamos que seja importante saber se a criança tem consciência e controle do como e por quê realiza a tarefa solicitada pelo professor. E a partir dessa consciência e controle, poderá avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, podendo mudá-las quando necessário. Sendo assim, as **estratégias metacognitivas** elegidas pelo grupo de pesquisadores no contexto da alfabetização se referem ao planejamento, à regulação e à avaliação realizados pela criança no momento da leitura e da escrita.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa está sendo realizada com aproximadamente 400 alunos da 1ª etapa do 1º Ciclo da rede Municipal de Ensino de Curitiba, com cinco diferentes históricos escolares: sem escolaridade anterior, CEMEI** e etapa inicial na escola atual, CEMEI e jardim III no CEMEI, educação infantil particular, e etapa inicial na escola.

Instrumentos de Pesquisa

Instrumento A: Este instrumento é composto de quatro pranchas, cada uma com uma ilustração: uma referente a uma história infantil

conhecida das crianças, uma referente ao folclore nacional, uma de um autor brasileiro e uma de figura de revista.

Neste instrumento, primeiramente, solicita-se à criança a escolha de uma das quatro pranchas, para que ela conte a história da figura. Posteriormente, que escreva a história que contou. Caso a criança não escreva a história, investiga-se quais são as suas brincadeiras e brinquedos prediletos, solicitando a escrita dos mesmos.

Instrumento B: Este instrumento é constituído de 8 gravuras aleatoriamente selecionadas de revistas e 9 frases que podem ser relacionadas às figuras, contendo escritas de diferentes letras e tamanho.

Solicita-se que a criança distribua as frases nas figuras que achar melhor.

Procedimentos

No segundo semestre de 2004, realizamos o 1º estudo piloto em uma das 26 escolas sorteadas, distribuídas em oito núcleos, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ao avaliarmos a eficácia e validade dos instrumentos construídos para a presente pesquisa, consideramos algumas modificações no protocolo de observação da criança, assim como, nos materiais.

No início de 2005, sorteamos uma outra escola na busca de uma linguagem comum entre os pesquisadores, chamada entre nós de "calibragem", o que resultou em novas alterações no protocolo.

Em abril do mesmo ano, iniciamos a pesquisa de campo, distribuídos em duplas.

O grupo de pesquisadores, como um todo, se reúne semanalmente para o relato e levantamento dos dados que emergem da aplicação dos instrumentos nas diferentes realidades onde estão inseridas as escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um recorte do processo

Como a pesquisa de campo ainda está em curso, é importante que o grupo estabeleça agora

**CEMEI é a sigla referente aos Centros de Educação Municipal Infantil da Prefeitura de Curitiba, que atendem crianças de zero a 6 anos.

um intercâmbio com outros pesquisadores a respeito de algumas de suas percepções e sentimentos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças em processo de alfabetização.

Um dos aspectos a ser salientado é a relação que se estabeleceu entre as estratégias de aprendizagem dos alunos com a modalidade de aprendizagem e ensino do professor e da instituição. Para exemplificar, em uma das questões metacognitivas, perguntou-se à criança: *“O que você faz antes de começar a escrever”*. Observou-se que geralmente a criança respondia de acordo com o que estava acostumada a viver em sala de aula, ou seja, se a professora privilegiava um estilo mais reflexivo de ensinar, a criança respondia: *“Eu pego o lápis e escrevo”*, o que corresponde ao seu referencial interno. Quando a professora apresentava um estilo mais autoritário, a criança respondia: *“Eu pergunto para a professora”*.

Com relação às crianças que não liam, observou-se que geralmente elas relacionavam as frases às figuras, utilizando critérios como tamanho e cor, que são as denominadas ‘estratégias de personalização’ características da aquisição da linguagem escrita.

Outro fator a ser ressaltado é a discrepância entre a oralidade e a escrita das crianças. Ao contarem a história, algumas crianças apresentavam, na maioria das vezes, riqueza de detalhes e articulação dos elementos da figura entre si, transcendendo a figura apresentada, com coerência e coesão, que constituem ‘estratégias de personalização’ típicas da aquisição da linguagem oral.

É importante observar que as estratégias de atenção utilizadas pela criança durante a apli-

cação dos instrumentos foram eficazes, denotando, possivelmente, a necessidade de se deixar claro o que se quer na hora da atividade.

Outra dedução importante das observações realizadas até aqui se refere ao potencial cognitivo que todas as crianças apresentam, porém dificilmente percebido e aproveitado pelos professores.

Pensamos que os resultados deste estudo representam importante contribuição para um melhor entendimento dos complexos processos cognitivos das crianças nesta etapa de seu desenvolvimento. Podem igualmente servir de apoio estratégico ao aperfeiçoamento da mediação do professor, desde que este reconheça seu importante papel de aprendiz neste processo. Finalmente, cumpre destacar a necessária e possível relação de confiança que se deve estabelecer entre o psicopedagogo e os professores envolvidos para fazer frente aos desafios que o processo formativo representa.

Os dados observados até o presente momento nos levam a reconhecer, de um lado, o potencial construtivo e criativo das crianças e, de outro, uma realidade educativa com graves repercussões sociais que causa, para dizer o mínimo, profunda indignação e perplexidade, uma vez que a capacidade das crianças para aprender é inversamente proporcional às oportunidades que a sociedade lhes oferece. Diante disso, sentimo-nos responsáveis em alguma medida por tal situação e comprometidas a assumir uma ação efetiva para melhorá-la, principalmente no que se refere à formação docente e ao desenvolvimento de sua consciência reflexiva e crítica diante da dura realidade educacional em que vivemos. Afinal, somos permanentemente responsáveis por essas cativantes crianças.

SUMMARY

Learning strategies used by children

This work presents the study carried through for the group of research "Psicopedagogia: Aprendizagem/Ensino", of the PUCPR, untitled "the learner of its to learn and learning of the other". Currently, the group investigates the strategies of learning used by the children of 1st series of the Municipal Net of Education of Curitiba, who present different pertaining to school descriptions. Five different strategies of learning are studied: personalization, memorization, attention, processing of the information and metcognition. A protocol of comment of the child, filled from the instruments elaborated for the group on the language was constructed. The result until gotten here is fruit of the reflection, analysis, perseverance, searches of the stranger, quarrel and, mainly, learning of the involved researchers and that, in its differences of beliefs and experiences, they are fortified as group.

KEY WORDS: Learn. Strategies of learning. Education.

REFERÊNCIAS

1. Beltrán JÁL. Procesos, estrategias y tecnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis; 1993.
2. Pozo JI, Postigo Y. Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum. In: Pozo JI, ed. Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Doménech; 1993. p.47-64.
3. Pozo JI, Monereo C. El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana; 1999.
4. Monereo C. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Visor; 2000.
5. Monereo C, Castelló M. Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporálas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé; 2000.
6. Schmeck RR. Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press; 1988.
7. Pask G, Scott B. Learning strategies and individual competence. Internat J Man-Machine Studies 1972; 4: 187-253.
8. Pask G. Styles and strategies of learning. British Journal of Educational Psychology 1976; 46: 128-48.
9. Carrasco J. Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor. Madrid: RIALP; 2004.
10. Beltrán J. Estrategias de aprendizaje. In: Beltrán, J; Rosselló, C (ed.) Psicología de la instrucción I. Variables y procesos basicos. Madrid: Síntesis; 1998, 383-427.
11. Flavell JH. El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor; 1985.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO METODOLOGIA E A PSICANÁLISE COMO EIXO REFERENCIAL COMUM*

Grácia Maria Fenelon

RESUMO – O presente artigo discute o atendimento psicopedagógico do NECASA - Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente da UFG - a famílias de adolescentes que apresentam queixas de dificuldades escolares. Tem como objetivos principais: a compreensão das queixas sobre dificuldades escolares, os acompanhamentos psicopedagógicos e os encaminhamentos necessários. Esse modelo de atendimento se realiza desde 1992 e foi implantado após observação de constantes queixas de dificuldades escolares apresentadas em consultas pelos adolescentes e suas famílias no Ambulatório de Clínica Geral. Essa observação, somada às peculiaridades de uma instituição hospitalar pública e ao entendimento da necessária participação da família, levaram à procura de um atendimento pertinente. A interdisciplinaridade como metodologia e a psicanálise como eixo comum foram os referenciais escolhidos. A equipe é formada por psicopedagogos, psicólogos, educadores e médicos pediatras.

UNITERMOS: Relações familiares. Psicanálise. Psicologia do adolescente.

INTRODUÇÃO

“... escrever para passar uma mensagem trai a função primordial da narrativa, seu sentido essencial, que é o da busca do sentido. Escreve-se, então, para aprender, para saber; e não é possível empreender essa viagem de conhecimento levando previamente as respostas”.

Rosa Montero

Num dos ambulatórios do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás – UFG, em Goiânia, é realizado, desde 1989, um atendimento psicopedagógico destinado a adolescentes, desenvolvido pelo NECASA – Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente da UFG, como parte de um programa mais amplo de estudos e atendimentos voltados à saúde integral do adolescente.

Grácia Maria Fenelon - Pedagoga, psicóloga, especialista em psicopedagogia e terapia de casal e família. Mestre em Psicologia, UCG.

Correspondência
Grácia Maria Fenelon
Av. República do Líbano, 2417 – sl. 401
Goiânia – GO – Brasil – 74115-030
E-mail: gmfpnico@terra.com.br

* Artigo referente à palestra realizada no I Simpósio de Psicopedagogia da ABPp. Participaram como colaboradoras: Luciana Barros de Almeida (pedagoga/psicopedagoga) e Norma Antônia B. Ferreira (psicóloga/psicopedagoga).

Criado em 17 de novembro de 1988, o NECASA¹ nasceu de um Grupo de Estudos do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFG, que iniciou, em 1984, atendimento a adolescentes de ambos os sexos, no ambulatório de Clínica Geral ligado ao referido Departamento, e que, em princípios de 1988, fez proposta de criação de um Centro de Estudos para a Saúde do Adolescente. A partir de sua criação, o NECASA ficou vinculado, do ponto de vista administrativo, à Reitoria da UFG. Em 1998, essa vinculação passou a ser com a PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/UFG.

O NECASA, em seu Manual de Competências, *tem por finalidade estudar, pesquisar, planejar, coordenar e executar atividades assistenciais e educativas referentes à adolescência*. É formado por equipe de médicos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros e nutricionistas. Oferece os atendimentos: ambulatorial em clínica geral, ginecologia e obstetrícia; psicoterapêutico; psicopedagógico; pedagógico; nutricional; terapia familiar; psicológico a adolescentes internos no HC; grupos formativos de adolescentes; grupos de pais.

A maioria da população usuária do NECASA procede da zona urbana (90,28%) considerada como grande Goiânia.

De acordo com pesquisa realizada em 2000, os adolescentes "motivo da consulta" são na sua maioria do sexo masculino, têm idades que variam de 10 a 13 anos, com exceção de um de 9 anos e 10 meses, embora o serviço tenha disponibilidade para atendimento até 20 anos incompletos. Todos cursam o Ensino Fundamental, com predominância nas séries iniciais.

Desde o início da implantação do atendimento, essas questões de fracasso escolar ficaram evidenciadas, a repetência apontada como o indicador por excelência. Em 1989, então, implantou-se o atendimento psicopedagógico no ambulatório, como parte da saúde integral do adolescente. No início, era realizado com a frequência de uma vez por semana ou a cada quinze dias. Mas foi se mostrando ineficiente para os objetivos a que se propunha: diagnóstico

e terapia psicopedagógica. Raramente se chegava a uma conclusão diagnóstica e à realização de uma terapia eficaz. Os vários motivos evidenciavam-se principalmente: **no atendimento**, que solicitava um longo tempo de muitas sessões psicopedagógicas e diversas idas a outros profissionais para complementação diagnóstica; **na população** que freqüentava o Hospital das Clínicas da UFG, constituída por pessoas de segmentos mais pobres, sem condições financeiras para suportar pagamentos freqüentes de transporte e ausência ao trabalho, já que grande parte dos adolescentes e/ou seus acompanhantes trabalhavam; **nas questões inerentes à instituição hospitalar pública**, que comprometiam a seqüência de sessões programadas. Essas situações, entre outras, levavam a um elevado número de casos de abandono do atendimento, faltas às sessões, o que inviabilizava a consecução dos objetivos propostos. Com o passar do tempo, a prática institucional apontou a necessidade de um atendimento mais coerente com essa realidade.

Outro aspecto que chamava a atenção era que a família, enquanto lugar da construção sociohistórica do sujeito e, portanto, de suas aprendizagens, poderia interferir de modo significativo na origem e manutenção das dificuldades apresentadas. Ao nascer, a criança entra numa família que já possui padrões interacionais e valores condizentes com o contexto social onde se encontra, e é através das relações que aí se estabelecem que ela se desenvolve. O processo de socialização da criança se dá, primeiramente, na família, nas inter-relações entre seus membros, nas suas comunicações. Dessa forma, foi-se evidenciando que a inclusão da interação familiar no atendimento seria valiosa para possibilitar a observação de aspectos relacionais que poderiam estar interferindo na aprendizagem do sujeito e, correlativamente, nas dificuldades escolares que apresentava. O que aprendia? O que não aprendia? Por quê?

O problema de aprendizagem passou a ser entendido como um dos sinais possíveis de transtornos no sistema familiar, nas suas inter-

relações, comunicações e, especificamente, na circulação do conhecimento necessário entre alguém que ensina e alguém que aprende. Juntamente com essa compreensão, evidenciou-se a necessidade de uma equipe interdisciplinar que desse conta dos diversos aspectos incluídos nesse processo de aprendizagem.

O fracasso escolar já vinha sendo estudado por inúmeros educadores e pesquisadores interessados na sua compreensão e a escola era a mediadora eleita para tais estudos. Inúmeras contribuições já haviam sido realizadas. No entanto, não se podia fechar os olhos à complexidade do tema e aos problemas que ainda resistiam.

“Situação de ensino: um diagnóstico que se repete” – A análise dessa publicação governamental evidenciou mais dois aspectos que convém mencionar: primeiro, a permanência, nos últimos cinquenta anos, de altos índices de evasão e repetência na escola pública elementar; segundo, a recorrência, durante décadas, de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visam alterar o quadro descrito. Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores: (...)”².

Essa realidade, somada à compreensão de que as primeiras aprendizagens da criança são realizadas em suas relações primárias com as pessoas que dela cuidam no início da vida e de que, quando chega à escola, já apresenta um modo particular de aprender construído na família, transferido às suas relações com professores e colegas, explicitou a contribuição que a inclusão da família poderia significar no atendimento que tinha como objetivo a compreensão das aprendizagens e/ou suas dificuldades.

Ademais, dentre as experiências já em andamento, realçava especialmente a modalidade de avaliação psicopedagógica do DIFAJ – Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de

Aprendizagem em uma só Jornada –, criada pela psicopedagoga argentina Alícia Fernández, em uma instituição hospitalar de seu país, que tinha o grupo familiar, e não a escola, como mediador na compreensão do fracasso escolar de crianças. Assim, foi implantada no NECASA, em 1992, uma nova modalidade de atendimento psicopedagógico, que ainda hoje permanece, e que teve inicialmente como modelo o projeto DIFAJ. Ao longo do tempo, no entanto, foi se diferenciando em suas características particulares, sendo a principal delas o atendimento a adolescentes e não a crianças, como no projeto original.

O projeto DIFAJ, segundo Fernández, “é somente um modelo possível para observar a dinâmica de circulação do conhecimento dentro de um grupo familiar, articulado com a análise de sua sintomatização em um de seus integrantes”³.

No NECASA, esse tipo de atendimento, após as adaptações necessárias do modelo, se faz, desde 1992, em dois momentos: primeiro, triagem, com o objetivo de colher dados iniciais; levantar a possibilidade da participação de toda a família, aqueles que moram na mesma casa, na realização do diagnóstico; encaminhar os prováveis pacientes ao DIA e definir se estes enquadram-se ou não no atendimento proposto; segundo, a realização do diagnóstico propriamente, que passou a se chamar DIA – Diagnóstico Interdisciplinar de Aprendizagem, com o objetivo principal de compreender a dificuldade escolar do adolescente a partir do sistema familiar – um problema de aprendizagem reativo (com causas externas à estrutura familiar e individual) ou um problema de aprendizagem estrutural (com causas internas à estrutura familiar e individual)?

Durante a triagem, geralmente realizada com a mãe ou o pai, ainda se colhem dados sobre a família e o motivo da consulta, ocasião em que são explicados a sistemática que será executada e o resultado pretendido. Na realização do DIA, são vivenciados diferentes momentos entre profissionais e membros da família durante uma manhã. Ao final, já percorrido todo o processo, chega-se ao encaminhamento. É interessante mencionar que, às vezes, o encaminhamento não

é somente do adolescente que apresenta a queixa, mas também de algum outro membro da família ou de toda a família. Essa modalidade permite que o diagnóstico do adolescente, e às vezes de outro membro da família, seja realizado com somente uma ida ao hospital, num curto espaço de tempo, durante uma manhã, e também que seja atendido por uma equipe interdisciplinar (psicopedagogos, psicólogos, médicos-pediatras, pedagogos e enfermeiras), conforme solicita o entendimento do processo de aprendizagem nos seus diversos aspectos.

Após 13 anos, ainda em 2005, são constantes e freqüentes as queixas de dificuldades escolares no ambulatório de adolescentes, o que confirma como um espaço bastante fértil para a observação da circulação de conhecimentos entre os membros da família e das inter-relações ocorridas.

OBJETIVOS

- Atender a grande demanda de adolescentes com dificuldades escolares que se apresentam ao serviço de atendimento ambulatorial que o NECASA desenvolve.
- Compreender as dificuldades escolares do adolescente a partir do sistema familiar – um problema de aprendizagem reativo ou estrutural?
- Possibilitar a conclusão do diagnóstico e encaminhamento ao tratamento.
- Evitar desistências durante o processo diagnóstico.
- Atender a um maior número de adolescentes e suas famílias.
- Viabilizar a presença de responsáveis envolvidos direta ou indiretamente na problemática de aprendizagem do adolescente.

Interdisciplinaridade, psicanálise e família

A interdisciplinaridade proporciona uma compreensão ampliada da realidade, do que se faz, se pensa e se sente. Nesse sentido, por ter como categoria central a inter-relação, possibilita que se estabeleçam vínculos de convergências, se ultrapassem fronteiras tradicionais e articulem-se saberes fragmentados.

No mundo em “rede”, as fronteiras perdem seus sentidos tradicionais e o que se apresenta são as diferenças, contradições, que levam ao enfrentamento dos obstáculos e às possibilidades de relações, principalmente das inter-relações – um contexto onde se têm claras as fronteiras de cada disciplina, não se negam as especialidades de cada ciência, mas se rompe com a concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados. Respeitam-se territórios, discriminando-os em seus pontos comuns e naqueles que os diferenciam.

A interdisciplinaridade diz respeito àquilo que está entre as disciplinas e mais além de qualquer uma delas. Como questão gnosiológica, ensina Gadotti⁴, a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada pela epistemologia positivista, restabelecendo um diálogo entre as ciências. Tem como objetivo a compreensão do contexto presente mediante a unidade de conhecimento, e, para alcançá-la, entre outros aspectos, articula novos paradigmas, entrelaça disciplinas, determina domínios de investigação, constitui linguagens partilhadas na pluralidade de saberes, nas trocas de experiências, nos modos de realização de parcerias. Trata-se de um processo interativo, em que se visualizam ações interligadas num conjunto unificado, isento de visões parceladas, superando fronteiras disciplinares e conceituais resultantes do pensamento clássico; abandonam-se visões compartimentadas originadas no cientificismo e nas ideologias científicas.

Vale trazer, nesse momento, o que Fazenda⁵ apresenta sobre a revisão histórico-crítica dos estudos que realizou sobre interdisciplinaridade. Afirma a autora que a primeira produção significativa sobre o tema no Brasil é de H. Japiassú, e que esse autor publicou, em 1976, o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade e dos pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar.

Um documento muito importante, que surgiu em 1983, intitula-se “Interdisciplinaridade e ciências humanas”, elaborado por Gusdorf,

Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. Trata dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as Ciências Humanas e da influência que umas exercem sobre as outras. Para Fazenda⁵, os mais significativos avanços desse Grupo em relação à interdisciplinaridade poderiam ser assim sintetizados:

- *a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples síntese, mas de sínteses imaginativas e audazes.*
- *interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.*
- *a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.*
- *entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria.*
- *interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível.*
- *a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. (1994: 28-29).*

Dessa forma, é tendo como argumento central que o mundo pós-moderno é um mundo em rede e que a compreensão de suas problemáticas passa pela necessidade de uma metodologia capaz de dar conta destas novas configurações que o presente trabalho situa a interdisciplinaridade e a delimita. Com base no seu viés socio-psicológico, tem a teoria psicanalítica como eixo referencial comum, não negando outros olhares, mas privilegiando-a como possibilidade de escolha, a partir desse novo contexto, de maneira a contribuir para um mundo mais compartilhado, menos fragmentado.

A psicanálise freudiana é uma teoria compreensiva dos processos mentais inconscientes, dos conflitos humanos e, portanto, daquilo que não se sabe que se sabe. É possível chegar à essência do não saber?

Freud** pôde, a partir de observações, desenvolver conhecimentos psicanalíticos, que tiveram, em sua base, as repetidas ações do sujeito como um esquema de ação que permita a construção de hipóteses e, conseqüentemente, suas interpretações. No texto *Além do Princípio do Prazer* (1920), descreve a brincadeira paradigmática inventada por um menino de um ano e meio de idade, que observou. Freud notou que o menino nunca chorava quando sua mãe, a quem era bastante ligado, o deixava por algumas horas. Observou também que ele tinha o hábito de apanhar os objetos e jogá-los para um canto, sob a cama, para depois procurá-los, quando emitia sons de contentamento. A partir dessas cenas, Freud diz ter compreendido que tudo se tratava de um jogo e que o menino brincava de "ir embora" com seus brinquedos.

Para confirmar sua compreensão, observou o menino brincando com um carretel, quando então repetia a cena do "desaparecer-aparecer" acompanhada da alegria do reaparecimento. Era um jogo que o menino repetia incansavelmente e que, para Freud, consistia na realização cultural da criança da renúncia instintiva que fazia por deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava, encenando ativamente em sua brincadeira o desaparecimento e o retorno dos objetos. Escreve Freud:

"Não perturbava os pais durante a noite; obedecia escrupulosamente às ordens para não tocar em vários objetos, nem entrar em certos quartos da casa; e, sobretudo, nunca chorava quando a mãe saía e o deixava, depois de muitas horas juntos, embora os laços com a mãe fossem muito estreitos: ela não só o amamentara, mas cuidara pessoalmente dele e criava-o sem qualquer ajuda alheia. Ocasionalmente, porém, essa criança bem comportada manifestava o hábito perturbador de amontoar num canto da sala ou debaixo da cama todas as pequenas coisas em que pudesse por a mão, pelo que não era tarefa das mais fáceis, muitas vezes, reunir

** Nas citações de Freud utilizar-se-á a data da primeira publicação, e não a data da publicação utilizada: FREUD, Sigmund, 1856-1939. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

os seus brinquedos. Ela acompanhava tais operações com uma expressão de interesse e gratificação, emitindo um prolongado e fundo “o-o-o-oh” que, na opinião da mãe (que coincidia com a minha), não era uma interjeição, mas significava “foram-se embora” (fort, em alemão). Percebi, finalmente, que se tratava de um jogo, e que a criança usava todos os seus brinquedos apenas para com eles jogar de “ir embora” (fortsein, em alemão. N. do T.: Literalmente, “estar sumido”, “fora da vista” e “fazer saudade” são as traduções mais rigorosas para fortsehnem). Certo dia fiz uma observação que confirmou a minha opinião. A criança tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão enrolado em torno... Entreteinha-se lançando o carretel com considerável habilidade, mantendo-se seguro pelo cordão, por sobre a borda do berço, de modo que o carretel desaparecia da vista, e então dizia o seu significativo “o-o-o-oh”; puxava depois o carretel pelo cordão, acolhendo o seu reaparecimento com um alegre “Da” (Aqui está). Portanto, era esse todo o seu jogo, desaparecimento e retorno, sendo o primeiro ato o único geralmente observado pelos circunstantes e o que era infatigavelmente repetido pela criança como um jogo, embora o maior prazer estivesse indiscutivelmente associado ao segundo ato. O significado do jogo não era preciso procurar muito longe. Estava relacionado com a grande realização cultural da criança – a antecipação da satisfação de um instinto – em resultado da qual podia deixar a mãe sair sem causar reboição. A criança se compensava por isso, por assim dizer, representando o mesmo desaparecimento e regresso com os objetos ao seu alcance. (FREUD apud ISAACS, 1982: 84-85)⁷ .

Mais tarde, Freud observou outros pormenores no comportamento daquele menino:

“Certo dia, quando a mãe estivera fora por algumas horas, foi acolhida ao regressar com a informação “Bebê o-o-o-oh”, o que, no começo, permaneceu ininteligível. Logo se provou que, durante as suas horas solitárias, ele encontrara um método de provocar o seu próprio desaparecimento. Descobrira sua imagem refletida

num comprido espelho que descia quase até o chão e então se agachava diante dele, pelo que o reflexo ficava fort. (FREUD apud ISAACS, 1982: 85-86)⁷ .

Isaacs⁷, ao se referir a essas observações de Freud, escreve:

“A observação desse pormenor dos sons com que o menino acolhia o regresso da mãe chamou a atenção para um novo elo da seqüência, o prazer da criança ao fazer sua própria imagem aparecer e desaparecer no espelho, o que era uma confirmação do seu triunfo em controlar os sentimentos da perda, mediante o seu jogo, como consolação para a ausência da mãe. Freud também aplicou ao jogo do menino com o carretel da madeira outros e mais remotos fatos que muitos observadores não teriam pensado que lhe estivessem relacionados de qualquer maneira, tais como as relações gerais da criança com a mãe, sua afeição e obediência, sua capacidade de evitar perturbá-la e de consentir que ela se ausentasse durante horas, sem rabujar nem protestar. Assim, Freud acabou entendendo grande parte do significado da brincadeira da criança em sua vida social e emocional, concluindo que, no prazer do menino em lançar fora objetos materiais e depois recolhê-los, desfrutava a satisfação fantasiada de controlar as idas e vindas da mãe. Nessa base, ele podia tolerar que a mãe realmente o deixasse, continuando carinhoso e obediente. (1982: 86)⁷ .

Por que o ser humano repete? Essa era a pergunta que Freud se fazia e, a partir daí, a metodologia utilizada: atitude de pergunta, descoberta das relações entre as diversas situações observadas e o deter-se na repetição.

Entendeu-se, a partir de Freud, que as repetições permitem a observação dos esquemas de ações usados pelos membros das famílias, o que, por sua vez, permite a construção das associações necessárias à compreensão, ou seja, a construção das associações que apontam para o significado das ações inter-relacionais dos sujeitos. Não somente a observação de um único ângulo, feita por um profissional, mas de diversos ângulos por diversos profissionais, na busca de recorrências e convergências.

Ensina Fernández³ que, para encontrar o esquema de ação (inter-relação entre as distintas ações), não é necessário deter-se no conteúdo, mas no processo e nos mecanismos. E acrescenta a psicopedagoga que:

"A insistência do esquema de ação em sua aparição vai nos permitir verificar se aquele, como esquema de ação escolhido, é um ponto de entrada importante. Procuraremos, então, em que outras situações e com que outros conteúdos repetem-se o esquema de ação. Vamos buscar a repetição na produção do paciente, mas, além disso, na relação entre a produção do paciente e a de sua família³".

Freud compôs o método psicanalítico específico ao contexto do campo bipessoal da situação analítica. Essa questão foi extrapolada para o contexto grupal. No entanto, muitas dificuldades surgiram. Seguimos com aqueles que acreditaram, primeiramente, em Freud, e depois, na possibilidade de se ter a psicanálise como aporte teórico para a compreensão dos fenômenos grupais. Não de um grupo qualquer, mas do grupo familiar; não de um fenômeno qualquer, mas das inter-relações intrafamiliares.

Relacionando-se com o mundo, primeiramente com o grupo familiar, é possível afirmar que, entre o ser que nasce e as pessoas que já encontra, ocorre a combinação estruturante, ou não, das identificações, e a definição de papéis, o que concorrerá fundamentalmente para a formação da identidade individual e social.

Se o modelo nuclear burguês se caracteriza pela hierarquia centrada na diferença complementar entre marido e mulher e pais e filhos e na autoridade calcada na função de socialização dos filhos, a família contemporânea é marcada pela diversificação de arranjos, pelas mudanças nas relações marido-mulher e pais e filhos, em que já não se têm papéis tão definidos como outrora. Mulher e filhos participam da renda familiar e já não é só o homem que provê a família, que passa por mudanças muito significativas em relação aos papéis desempenhados pelos seus membros. Ficam abaladas seguramente as relações de hierarquia e autoridade paterna, já

que o papel do pai de provedor da família reforçava-as de maneira incontestável. A família como mediadora por excelência da formação da criança e do adulto promove as bases da formação da sua subjetividade. Assim sendo, a maternidade, a paternidade e a fraternidade participam desse processo como funções sociais mediadoras, já que possibilitam a existência social pela internalização das relações primárias que levam ao reconhecimento de si e do outro como sujeitos.

Não se pode dizer que uma criança virá a ser dependente somente das suas primeiras relações estabelecidas com seus pais e irmãos nos primeiros anos de vida. A criança escapa à família, ela amplia suas experiências pessoais no mundo social e aí se desenvolve. Mas, é certo, são fundamentais suas primeiras relações. A família é o primeiro ambiente onde se desenvolve a subjetividade, o primeiro espaço psicossocial e, portanto, modelo das relações a serem estabelecidas com o mundo.

Freud descreve o desenvolvimento psicosexual em fases: oral, anal, fálica, de latência e genital. Para fins deste trabalho, interessa particularmente a fase de latência, que vai do fim da primeira infância até a adolescência, quando acontecem a repressão da sexualidade infantil e o reforço das aquisições do ego, que propiciarão a sublimação das pulsões. A partir desse momento, a criança estará pronta para dirigir sua atenção para a escolarização e a socialização, conforme foi vivido anteriormente o processo de estruturação subjetiva. A criança levará consigo, para a escola, as aprendizagens realizadas nas suas relações familiares e caberá à instituição dar continuidade, ou não, a esse processo vivido na família.

MÉTODOS

1 Triagem

- Geralmente realizada com a mãe, o pai, ou um responsável.
- Colhem-se dados sobre a família e o motivo da consulta.
- Levanta-se a possibilidade da participação de toda a família, daqueles que moram na mesma

casa, para a realização do diagnóstico – DIA, como um dos critérios do atendimento.

- Explicam-se a sistemática que será executada e o resultado pretendido.
- Compõe-se de duas fases: diagnóstica e fase de reflexão.

2 Dia

2.1 Fase diagnóstica

Esse trabalho é realizado em uma só manhã, com duração de mais ou menos 4 horas. Toda a família do adolescente que apresenta “queixa” de dificuldades escolares dele participa, juntamente com uma equipe interdisciplinar (psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, médicos-pediatras e hebiatras), em diferentes momentos:

- 1º momento: a equipe se reúne com a família para explicação do motivo da consulta. Inicia-se com a apresentação dos profissionais e o pedido para que as pessoas da família se apresentem e digam porque estão ali. Seguem-se falas espontâneas sobre a vida cotidiana e diálogo com a equipe;
- 2º momento: técnica: “Pais como ensinantes de filhos adolescentes”, (técnica utilizada na pesquisa “Fatores possibilitadores de aprender em famílias com N.B.I. – Necessidades Básicas Insatisfeitas” – por Alicia Fernández e equipe, 1986, Buenos Aires;
- 3º momento: a equipe e a família se distribuem em subgrupos para entrevistas. O médico-pediatra estuda o prontuário que o adolescente já tem no NECASA;
- 4º momento: a equipe se reúne para a primeira reflexão conjunta das diversas leituras realizadas nos subgrupos. A família fica só, como consigna de trabalho;
- 5º momento: a família convida a equipe para assistir ao trabalho que realizou sozinha;
- 6º momento: segunda reflexão da equipe para conclusão diagnóstica;
- 7º momento: equipe e família reunidas para reflexão conjunta sobre o trabalho realizado e encaminhamentos necessários.

Após esse momento, finaliza-se a fase diagnóstica, isto é, o trabalho com a família do adoles-

cente. Na semana seguinte, dá-se prosseguimento ao trabalho com mais um encontro da equipe.

2.2 Fase de Reflexão

Especificamente, esse encontro tem o caráter de assegurar o aporte teórico que proporciona sustentação e suscita discussão e compreensão do “caso” atendido. A discussão do caso e estudo do tema a ele relacionado são fundamentais para melhor compreensão do adolescente atendido e dos sintomas apresentados. Nessa fase, pode-se contar também com a participação de um membro da escola do adolescente, quando necessário e com disponibilidade da escola.

Estudo de Caso

A elaboração da síntese para estudo do caso acompanha a descrição feita abaixo e facilita a objetividade e registro daquilo que foi realizado durante o atendimento familiar. A síntese é feita pelo psicopedagogo da equipe.

Após a apresentação e discussão do caso, de acordo com a problemática percebida pela equipe durante o atendimento familiar, o psicólogo da equipe previamente escolhe um texto que tenha relevância para leitura e discussão. Ao final desse estudo, encerra-se o atendimento do adolescente. Sempre que possível e de acordo com a disponibilidade de vagas, o encaminhamento ao profissional destinado é feito logo de imediato.

Análise de um Caso

Família Naum - Essa família é composta de pai, mãe e um filho pré-adolescente (9a e 10m), motivo da consulta.

Respeitando-se territórios e discriminando-os em seus pontos comuns e naqueles que os diferenciam, os diversos profissionais atentam para os dados observados nos diversos momentos vividos com a família, numa visão conjunta da busca de recorrências e convergências. Quais esquemas de ações se repetem?

Pai senta-se sozinho e mãe e filho sentam-se próximos.

– Há discordância entre a escolaridade (contabilidade) e a profissão (mototaxista) do pai.

– No que se refere ao tema aprendizagem, é o pai quem tem a palavra na família, entende e responde adequadamente: “é quem se ocupa”, “ajuda” o filho nas tarefas, é quem tem o que contar, fala da poesia que o filho fez e o quanto isso o surpreendeu. Para ele, a dificuldade de aprendizagem do filho é conseqüência de seu desinteresse para aprender as matérias da escola, pois “o que ele gosta ele aprende rápido”, como em relação a aprender a andar de bicicleta. O pai vê a capacidade do filho para aprender. Quanto às atitudes adotadas frente às dificuldades que o filho apresenta, diz já ter batido nele e que se sente muito irritado.

– Para a mãe, a escola significa angústia, sofrimento: “*nossa angústia está muita, nós sofremos muito. A questão começou na vida escolar dele*”. Mãe e filho conversam, mas a mãe diz que sua conversa com o filho é assim: “*eu é que tenho que lembrar ele. Ele dá referências, mas não nomeia*”. É interessante ressaltar que, no instante em que fala isso, ela dá um exemplo da dificuldade do filho relatando uma cena de um programa da TV, mas também não se lembra do nome da personagem e pede ajuda para que alguém a nomeie para ela, no que é atendida por uma das assistentes presentes. A mãe não percebe que teve a mesma dificuldade que diz ter o filho.

Para a mãe, as dificuldades de aprendizagem do filho podem ser conseqüência de outros problemas que a família enfrenta: desemprego do pai, depressão dela.

Um outro fato interessante é a mãe não se lembrar das informações de como seria realizado o diagnóstico, que lhe foram dadas por ocasião da triagem. Não se lembra quando perguntada e também não se lembra de contar em casa para as outras pessoas da família. Isso leva a compreender que essa mãe não se autoriza ensinante, com capacidade para lembrar. Nesse mesmo sentido, ocorreu um outro fato interessante durante a técnica: por um momento, a mãe ficou

sozinha e não deu conta de se nomear, ou melhor, primeiro se nomeou “*sem criatividade*” e, depois, “*sozinho não se pensa*”.

O que se pode compreender é que essa mãe, para pensar, necessita estar junto de alguém. Sozinha, fica despersonalizada e não criativa. Por isso, não se afasta do filho, não lhe possibilitando singularizar-se, construir-se como sujeito aprendente. Ele, por si, quer aprender, tem capacidade para isso, mas fica preso à mãe, identificado com ela inclusive em suas dificuldades. O pai, por sua vez, fica excluído da relação como incompetente e desvalorizado pela mãe, por ser aquele que nem competência tem para exercer a profissão para a qual estudou.

Como se pode perceber, a família apresenta um esquema de ação em que as repetições ficam evidenciadas nos diversos momentos, verbais e não-verbais: filho sentado próximo à mãe e pai, sozinho; mãe que não sabe e não pensa ao ficar só; filho que desenha a mãe também como aquela que aprende; o pai é quem ensina, mas a mãe olha para outro lugar e não para quem ensina; o pai tem capacidade para ensinar, mas está sozinho; a mãe está junto ao filho e o filho junto a ela.

Em síntese, o esquema de ação dessa família emoldura um quadro onde se podem vislumbrar as imagens de uma mãe que, sozinho, não consegue dizer nada, nomear, só diz: “*não sei*”, “*sem criatividade*”; uma mãe que precisa do filho para se constituir como sujeito pensante e sem o qual se sente esvaziada. O pai fica sozinho, porque não é a ele que a mãe se liga, fica excluído da relação mãe-filho. Essa mãe necessita da identificação do filho com ela própria e, assim, o filho fica sem poder reconhecer quem ele é, sem poder reconhecer-se em sua autonomia. Na escola, as professoras dizem que: “*Davi não produz, só quer copiar dos colegas*”. Davi fica parte da mãe e, por último, tem que falar: “*não sei*”. *Como poderia saber que sabe?*

Diz Freud que, em alguns casos, “*o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e*

reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atuação (acting-out). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo” (1914: 65).

Sem que o saiba, Davi repete, aprisionado que está pela dramática inconsciência de que “*sozinho não se pensa*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo os valores que compõem as diversas formas utilizadas pelo terapeuta familiar em sua prática de atendimentos, a escolha da prática interdisciplinar tem se mostrado, do nosso ponto de vista, bastante fértil. Não se poderia deixar de evidenciar o espaço psicopedagógico como possibilitador da construção do atendimento que se tem realizado. Por se tratar de uma disciplina que se funda no entrecruzamento de vários campos do conhecimento, não somente como intersecções, mas como um constante construir e construir entre, a psicopedagogia redesenha territórios conhecidos e desconhecidos que levam, certamente, à construção da diferença.

A interdisciplinaridade, por ter, como já foi dito, como categoria central a inter-relação, possibilita convergências, ampliações de fronteiras e articulações de saberes, o que tem possibilitado a superação das compreensões individuais, isoladas, e, por isso mesmo, reduzidas. Tem-se experimentado o diálogo entre as disciplinas, tanto no que diz respeito aos seus pontos comuns, como também naqueles que as diferenciam.

A sustentação teórica da psicanálise tem-se mostrado eficaz naquilo a que esse atendimento se propõe. A possibilidade de observações das repetidas ações dos sujeitos envolvidos nos diversos momentos vividos, nas variadas situações propostas e, principalmente, realizadas pelos diferentes olhares disciplinares, tem apontado

convergências sustentadoras das compreensões compartilhadas e, conseqüentemente, dos encaminhamentos realizados.

Além disso, foi possível compreender, após esse estudo, a relevância desse trabalho, tanto para a instituição como para as famílias que ali são atendidas. Em uma manhã, serem escutadas por vários profissionais e encaminhadas de acordo com as necessidades observadas, de fato, vem ao encontro de suas expectativas, cansadas que estão de perambular de serviço em serviço, buscando compreensão e “solução” para suas dificuldades.

Outro aspecto é a presença da família do adolescente. Fica por demais evidente a relação das dificuldades escolares com as interações e experiências vividas no conjunto familiar. Desde que nasce, quicá antes, o sujeito se constrói nas inter-relações que estabelece durante sua vida. Esse estudo mostrou o intrincamento das relações que participam dessa construção: expectativas, segredos, ditos e não-ditos, necessidades, desejos.

Desde 1992, o atendimento vem se realizando. Um número significativo de estagiários já passou pelo serviço, assim como profissionais de outras instituições e é freqüente que outras instituições o utilizem como referencial para o trabalho com adolescentes.

Esse atendimento – DIA – foi ampliado e, atualmente, os psicopedagogos participantes da equipe interdisciplinar que realiza o diagnóstico fazem também o atendimento da maioria dos adolescentes encaminhados para atendimento psicopedagógico.

Após 13 anos, agora já também adolescente, o atendimento continua se construindo e se reconstruindo na busca de uma identidade madura, capaz de proporcionar não “curas”, pois não é esse o objetivo, mas desenvolvimentos, autonomias.

SUMMARY

The interdisciplinarity at families attendance: the interdisciplinarity as methodology and psychoanalysis as the reference central axis

This study discusses the psychopedagogic attendance of adolescent's families who claimed school's difficulties at NECASA – Coordination and Studies Center for Health's Action for Adolescents, at Federal University of Goiás, Brazil. The principal aims were: the understanding of the school difficulties claims, psychopedagogy accompaniment and necessary guidance. This kind of attendance have occurred since 1992, and were introduced after observation of constant claims of school difficulties showed in adolescents and their families attendance in Clinical Ambulatory. This observation, plus the characteristics of a public hospital and the family participation, guided the pertinent attendance. The chosen references were interdisciplinary as methodology and psychoanalysis as the central axis. Psychopedagogues, psychologists, teachers and pediatricians formed the team.

KEY WORDS: Family relations. Psychoanalysis. Adolescent psychology.

REFERÊNCIAS

1. Zacharias ST. NECASA – Uma trajetória de trabalho pelo adolescente – 1983 a 1994. NECASA – Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO;1995. (Documento interno mimeografado)
2. Pato MHSJ. A produção do fracasso escolar. São Paulo:T.A.Queiroz;1993.
3. Fenelon GM. Projeto: Diagnóstico interdisciplinar de aprendizagem com famílias de adolescentes com dificuldades escolares. Projeto de extensão. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO;1992.
4. Gadotti M. Sobre o conceito de interdisciplinaridade – algumas pistas. In: *Jornal Psicopedagogia*. Goiânia: ABPP 1996;nº 9, Ano II:4.
5. Fernández A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas;1991.
6. Fazenda I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas:Papirus;1994.
7. Freud S. Além do princípio do prazer (1920). Vol. XVIII.
8. Isaacs S. A natureza e a função da fantasia. In: Klein M. Os progressos da psicanálise. Rio de Janeiro:Guanabara;1982.
9. Fenelon GM. Comunicação em família: autoridade e amor mediados pelas funções maternas, paternas e fraternas. [Dissertação]. Goiânia:Universidade Católica de Goiás;2002.
10. Fenelon GM. A interdisciplinaridade no atendimento familiar – A interdisciplinaridade como metodologia e a psicanálise como eixo referencial comum. Monografia – DIMENSÃO – GRUPPOS, Goiânia, GO;2004.
11. Fernández A. Poner en juego el saber. Psicopedagogia: propiciando autorias de pensamento. Buenos Aires:Nueva Visión; 2000.
12. Fazenda I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo:Loyola;1991.
13. Freud S. Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II) (1914). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (vol. XII). Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro:Imago; 1996.
14. Freud S. Sobre a psicoterapia (1905[1904]). Vol. VII.
15. Freud S. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). Vol. XVIII.
16. Osório LC. Grupoterapia hoje. Porto Alegre:Artes Médicas;1986.

Trabalho realizado no NECASA – Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

*Artigo recebido: 15/09/2005
Aprovado: 23/03/2006*

O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E DA AUTONOMIA NA ESCOLA: O QUE NOS DIZEM PIAGET E VYGOTSKY

Ana Luisa Manzini Bittencourt de Castro

RESUMO – O presente artigo pretende discutir alguns pressupostos considerados fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia em crianças, segundo a visão de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky. A partir das colocações dos autores em questão, o artigo tem como finalidade discutir o papel da educação no desenvolvimento de tais habilidades. Partindo do princípio que a qualidade das atividades desenvolvidas na escola é fundamental no desenvolvimento e construção da inteligência e da imaginação das crianças, pretendeu-se apontar algumas questões relacionadas à metodologia de ensino, à construção dos espaços físicos e inter-relacionais das salas de aula e à oferta de atividades significativas aos alunos. Ao discutir os elementos envolvidos no desenvolvimento da autonomia e da criatividade infantis, torna-se clara a necessidade de que os professores conheçam as necessidades infantis, as etapas do desenvolvimento da inteligência das crianças e se proponham a construir um ambiente escolar rico em interações e pleno de possibilidades de desenvolvimento social, moral, criativo e intelectual para os alunos.

UNITERMOS: Autonomia. Criatividade. Desenvolvimento cognitivo.

“A função básica (essencial) da inteligência humana é entender e inventar, em outras palavras, construir estruturas (enquanto) estruturando a realidade.”

Jean Piaget

“Há um tipo de inteligência criadora. Ela inventa o novo e introduz no mundo algo que

não existia. Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não mapeadas. Há um rompimento com velhas rotinas, o abandono de maneiras de fazer e pensar que a tradição cristaliza. Pense, por exemplo, no milagre do iglu. Como terá acontecido?... A gente encontra o mesmo tipo de

Ana Luisa Manzini Bittencourt de Castro – Professora do curso de Pedagogia da PUC – RS (Departamento de Fundamentos e Estudos Especializados em Educação); Mestre em Educação pela UFRJ; Especialista em Psicopedagogia pela UFRJ; Pedagoga formada pela UNICAMP.

Correspondência
Ana Luisa M. B. de Castro
Rua 15 de novembro, 2509 – Uruguaiana – RS – Brasil
Fone: (55) 3414-4037 / 8403-7223
E-mail: analu@uol.com.br
analuisa@puers.br

inteligência no artista que faz uma obra de arte, no cientista que visualiza na imaginação uma nova teoria científica, no político-sonhador que pensa mundos utópicos...

Já o mecânico pensa diferente. Tudo está bem. Foi apenas um pequeno defeito. Trocar uma peça, fazer um ajustamento... Fazer como sempre se fez, de acordo com o manual de instruções. Há receitas para tudo. Há respostas certas para tudo.

Claro que estes dois tipos de inteligência se aplicam a situações diferentes. Acontece que a inteligência se parece com sementes. Não basta que a semente seja boa. Ela precisa de terra para germinar, brotar e crescer.

A questão que se coloca é se no nosso sistema educacional tem lugar para a inteligência criativa... Negativo.

Tudo é preparado como se houvesse somente mecânicos nesse mundo. Não há lugar para o desenvolvimento da capacidade de perguntar - o fator mais importante no desenvolvimento da inteligência e da ciência. O aluno aprende que existe sempre uma resposta certa entre as alternativas apresentadas, e que precisa apenas dar a solução para determinada questão preparada por outro..."

Rubem Alves

A situação descrita por Rubem Alves¹ sobre o nosso sistema educacional parece ser uma das razões para a existência de crianças consideradas "fracassadas"¹ na escola: a postura de treinamento da educação escolar na qual apenas a repetição, a cópia e as soluções prontas parecem ser incentivadas em sala de aula. Tal postura da escola faz com que as crianças, muitas vezes, percam um universo todo de possibilidades - a possibilidade do uso da imaginação e da criatividade, a possibilidade de agir no mundo, de perguntar e de buscar respostas. Essa mesma postura também deixa de lado os pressupostos básicos para que tais indivíduos se desenvolvam de maneira autônoma, na medida em que não participam

plenamente da construção do conhecimento que os rodeiam ou do entendimento das regras que lhes são impostas.

Segundo Vygotsky², a imaginação não pode ser considerada um "divertimento caprichoso do cérebro", mas sim uma função vitalmente necessária, que se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo ser humano, porque "esta experiência é o material com que se constróem os edifícios da fantasia"². A partir desta afirmação, o autor conclui sobre a necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança, a fim de que uma base suficientemente sólida para a atividade criadora seja construída. "A função imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses daqueles nos quais se manifesta"². Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, as interações da criança com o mundo (outros sujeitos e objetos) e as atividades que ela é incentivada a realizar, maiores serão suas possibilidades criadoras e mais rica será sua criatividade, porque maior será o material de que sua imaginação poderá dispor na construção de algo novo.

*"Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais elementos reais dispõem em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação"*².

Imaginação e criatividade não são atividades a serem postas num segundo plano, que possam ser consideradas como de importância inferior à razão ou à memória. Ao contrário, são atividades que alimentam ambas - a razão e a memória - interação com elas, realizando novas combinações de elementos e, possuindo, assim, importância inegável na vida humana.

"A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido,

¹ Termo usualmente atribuído a crianças com baixo desempenho escolar, seja no que se refere às notas atribuídas aos trabalhos por elas realizados na escola, seja em relação a comportamentos que geram distúrbios em sala de aula.

absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação”².

Ao olharmos as atividades desenvolvidas na escola, porém, constatamos que o ensino em geral está pautado essencialmente no verbalismo³. Ouvir o que o professor fala, copiar o que ele escreve, responder ao que ele pergunta, eis o significado de estar na escola. Piaget, contudo, afirma em algumas de suas obras que este ensino é, no mínimo, insuficiente.

“Somos freqüentemente vítimas da mesma ilusão em todos os campos de ensino: toma-se como ponto de partida o que é ponto de chegada e considera-se como sendo o método mais simples aquele que é o mais natural para a inteligência verbal do adulto, quando, para a criança, a ordem a ser seguida tem de ser a inversa”³.

E ainda complementa:

“Toda aula tem de ser uma resposta³.

A demonstração pelo adulto não dá mais que a simples percepção, o que vem a mostrar que, ao se fazer experiências diante da criança em vez de fazê-las ela própria, perde-se todo valor de informação e formador que apresenta a ação como tal”⁴.

A relação ativa da criança com o mundo a sua volta e com os outros é o ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. A interação da criança com este mundo que a rodeia permite que ela desenvolva sua imaginação e criatividade, na medida em que possibilita que ela formule perguntas, busque respostas, descubra e construa o conhecimento. E esta relação é também, segundo Piaget³⁻⁷, pressuposto básico para o desenvolvimento do indivíduo autônomo, tanto moral, quanto cognitivamente, na medida em que permite que a criança se desloque de sua própria perspectiva, colocando-se na perspectiva dos outros e percebendo a existência de vários pontos de vista e da necessidade de troca e cooperação.

A possibilidade de agirmos de modo autônomo, segundo Piaget^{3,4,6,7}, pressupõe desenvol-

vimento e aquisição de conhecimentos, atividades cooperativas, descentração e entendimento dos pontos de vista de outros sujeitos, o que significa que tais atitudes são adquiridas através da experiência com os outros sujeitos e da relação dos sujeitos com o mundo a sua volta.

A criança, para Piaget³, não é *“um ser passivo cujo cérebro deve ser preenchido, mas um ser ativo, cuja pesquisa espontânea necessita de alimento”*. Esta idéia vem ao encontro da idéia de cooperação, na medida em que o trabalho em grupo e a pesquisa são atividades que permitem colaboração e troca. Recepção passiva de informações, memorização de dados, cópias de atividades são atividades que isolam intelectualmente os alunos.

A cooperação pode ser considerada como atividade efetivamente criadora, na medida em que ela é condição indispensável para a constituição plena da razão.

Imaginação e criatividade, portanto, não são instâncias circunscritas apenas ao trabalho artístico. São fundamentos do desenvolvimento do homem completo. São pressupostos para a ação do homem sobre o mundo e para a análise, construção e modificação das coisas que o rodeiam.

“As possibilidades de agir com liberdade que surgem na consciência do homem estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade que surge graças à atividade da imaginação”².

Criatividade e autonomia andam de mãos dadas na medida em que alguns pressupostos para o desenvolvimento de ambas são os mesmos. A experiência do mundo, a interação entre sujeitos e a construção ativa do conhecimento podem proporcionar impulso criador e questionador, além de levar a criança a um desenvolvimento do sentido de cooperação e de diálogo.

“Educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor. Portanto, dois termos na relação constituída pela educação: de um lado

*o indivíduo em crescimento e de outro, os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de iniciá-lo*⁴.

O presente artigo pretende mais que mostrar a importância do desenvolvimento de pessoas ativas, autônomas, críticas e criativas: pretende-se, com este trabalho, deixar claro que existem conexões entre o ensino em sala de aula e a possibilidade de desenvolvimento de tais conceitos (autonomia e criatividade), entendendo que a realização de atividades significativas na escola está em relação direta com a formação de indivíduos dotados de potencial criativo e de condições para construção da razão autônoma. Assim, pode contribuir não só para ampliar as questões que apontam as causas do fracasso escolar, mas também para que se possa repensar os objetivos e métodos escolares, tendo como principal foco as pessoas que queremos formar e a sociedade que pretendemos construir.

Autonomia intelectual

O tema da autonomia e de seu desenvolvimento nas crianças durante o processo de escolarização é cada vez mais presente entre pesquisadores, sejam estes educadores ou psicólogos, pela sua importância valorativa em uma sociedade em transição e pela necessidade crescente de formação e valorização de homens livres, porém socialmente e moralmente comprometidos.

O termo autonomia⁸ é originário do grego, em referência à faculdade de regência própria (ou autogoverno) da polis; liberdade ou independência moral ou intelectual. Refere-se à propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta; propriedade que, segundo Kant, a vontade tem de encontrar em si própria a lei das suas determinações (Kant fez dela o único princípio da moral). A palavra "autônomo" vem do grego: autos (eu mesmo, si mesmo) e nomos (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia ou

liberdade. Autonomia significa autodeterminação. Quem não tem capacidade racional para a autonomia é heterônomo. Heterônomo vem do grego: hetero (outro) e nomos; receber de um outro a norma, regra ou lei⁹.

Piaget usa o termo autonomia referindo-se à "*submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas*"⁴ e em oposição à heteronomia (submissão do eu a regras exteriores, impostas pelo grupo social ou por outro sujeito por coação) e à anomia (ausência de reconhecimento das regras e submissão às mesmas).

A autonomia intelectual está caracterizada na teoria piagetiana a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilibração.

Estrutura, para Piaget, é um "*sistema de transformação que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva e se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas ultrapassem suas fronteiras ou recorram a elementos exteriores*". Este é um conceito que se refere à estrutura cognitiva dos indivíduos; é análogo ao conceito biológico referente às estruturas hereditárias (estrutura física, reações comportamentais).

Para Piaget, a estrutura cognitiva não é hereditária, mas se desenvolve no processo de interação do indivíduo com o ambiente a partir da construção de esquemas¹¹. Tais esquemas evoluem de acordo com o desenvolvimento e interação do indivíduo com o ambiente.

Para caracterizar tais estruturas cognitivas do pensamento, Piaget⁶ se utiliza de modelos lógicos e matemáticos, que definem a inteligência humana em relação à estrutura e suas possibilidades estruturada e estruturante. Estudar a evolução da inteligência significa acompanhar as transformações estruturadas e estruturantes da realidade, tal qual as estruturas lógicas e matemáticas se estruturam e compõem. As transformações estruturais da inteligência se assemelham aos modelos lógicos e matemáticos de grupo, agrupamento e reticulado. Um grupo é um sistema

¹¹ Esquemas, para Piaget¹⁰⁻¹³, são padrões de comportamento ou ações ordenadas e coerentes que descrevem um tipo regular de ação aplicada a vários objetos.

que possui como propriedades a composição, a associatividade, a identidade e a reversibilidade.

O reticulado é uma estrutura que se refere à classificação. Ele é definido por um limite superior mínimo e um limite inferior máximo para cada par de classes. O limite superior mínimo é a menor classe que inclui o par de classes que dela se origina. E o limite inferior máximo se refere à menor classe do par que ainda comporta as características daquela que a origina. O agrupamento, por sua vez, é uma estrutura híbrida e complexa criada por Piaget, oriunda dos conceitos acima e que possui a característica mais importante de ambos, o que lhe confere o caráter operatório: a reversibilidade. É uma estrutura que comporta tanto as características do grupo, como as do reticulado. O agrupamento operatório é um sistema de operações com composições isentas de contradição, reversível e que conduz à conservação das totalidades. É uma estrutura que comporta as capacidades de seriação, classificação, compensação, combinação, que permite o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, do pensamento proposicional, do pensamento proporcional e do estabelecimento de vínculos lógicos entre os diversos tipos de pensamento (tais como implicação, conjunção, disjunção, análise combinatória, indução e probabilidade). Os agrupamentos, tais como os reticulados, são possíveis apenas a partir do estágio das operações concretas. No estágio das operações formais, o sujeito já é capaz de pensar em termos de matriz, tendo como elementos das classes, proposições verbais e não mais objetos palpáveis e concretos. Neste estágio, já são resolvidos problemas de análise combinatória, de conservação de volume e de lógica abstrata.

No desenvolvimento da inteligência na criança, estruturas vão se formando e compondo relações entre si, possibilitando a formação de novas estruturas que, aos poucos, terão características como as descritas acima (grupo, reticulado e agrupamento), atingindo sua forma máxima na estrutura do agrupamento. As características do agrupamento são as mesmas da estrutura de pensamento formal, que por sua vez foi construído

a partir de esquemas menos elaborados, como os simbólicos, sensorio-motores e operatórios concretos.

Outra característica que identifica a inteligência humana se refere à gênese e ao desenvolvimento das estruturas. Para Piaget¹⁰:

“O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. Por outro lado, e por consequência, se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores”.

O instrumento de troca inicial é *“a própria ação em sua plasticidade muito maior”*¹⁰.

O processo psicológico da gênese e estruturação da inteligência se dá através da interação ativa entre sujeito-objeto e se caracteriza por ser um processo que tem por finalidade última a equilíbrio de suas estruturas. Equilíbrio, para Piaget, caracteriza-se por ser um estado de equilíbrio dinâmico que atinge as estruturas em seu desenvolvimento. Tal equilíbrio é considerado dinâmico na medida em que o desenvolvimento das estruturas intelectuais não cessa nunca no indivíduo, ou seja, é sempre passível de novas assimilações e acomodações. Através dos processos de assimilação e acomodação, a inteligência caminha em direção à adaptação, construindo estruturas cada vez mais estáveis. Para Piaget, a inteligência é a *“forma de equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas (cognitivas)”*.

A finalidade da atividade intelectual, como já foi dito, é atingir um estado de equilíbrio ou equilíbrio. Tal finalidade pode ser chamada também de adaptação. O auge de equilíbrio intelectual se dá a partir da aquisição das estruturas formais de pensamento - o desenvolvimento de atividades

reflexivas, do pensamento descentrado, reversível e conceitual, da formulação de hipóteses, do pensamento metafísico. Tais estruturas formais de pensamento se caracterizam por também serem pré-requisitos para o desenvolvimento da autonomia intelectual (de pensamento).

A construção da autonomia está pautada nas trocas sociais e interindividuais e na cooperação entre os pares, ou seja, num sistema de operações executadas em comum ou por reciprocidade. Os agrupamentos são sistemas de relações que contêm a reversibilidade necessária para serem caracterizados como operações. Caracterizam-se por serem totalidades formadas por elementos que se coordenam e se subordinam uns aos outros. São alcançados pelo indivíduo através da possibilidade do mesmo de agir de modo cooperativo. *“O estudo do desenvolvimento da razão mostra uma estreita correlação entre a constituição das operações lógicas e as de certas formas de colaboração”*⁶. É perceptível, também, a estreita correlação existente entre o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Para Piaget, as leis do agrupamento são simultaneamente as da cooperação e das ações individuais dirigidas ao mundo físico:

*“As relações sociais equilibradas em cooperação constituirão agrupamentos de operações, exatamente como todas as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior, e as leis do agrupamento definirão a forma de equilíbrio ideal comum às primeiras como às segundas”*⁶.

A lógica preenche duas funções, comuns às atividades individual e social: a equilibrção e a majoração. Piaget considera a majoração ou equilibrção majorante uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio.

A formação da lógica na criança evidencia dois pontos fundamentais:

1. que a ação é o meio necessário para a construção das operações lógicas e
2. que a passagem do egocentrismo à cooperação implica uma socialização das ações, sendo que tal socialização acompanha a passagem das operações irreversíveis para as reversíveis.

Tais operações reversíveis (agrupamentos) constituem a forma de equilíbrio final atingida

pela coordenação das ações interiorizadas. A evolução individual da lógica se caracteriza, portanto, pela sucessão de estruturas em direção a um estado superior de equilíbrio ou equilibrção. É preciso frisar que a lógica não é inata, mas se constrói em função das relações de reciprocidade. Piaget^{10,11} define períodos sucessivos de equilibrção das ações, sendo que esta sucessão está em íntima relação com a socialização do indivíduo. Cada progresso lógico equivale, portanto, a um progresso na socialização do pensamento e do indivíduo. *“Para tornar o indivíduo capaz de construir agrupamentos, é necessário, preliminarmente, atribuir-lhe todas as qualidades da pessoa socializada”*⁶.

Ao todo Piaget^{6,10,11} define quatro períodos sucessivos da equilibrção das ações e operações. Trabalhos mais recentes acrescentam novos períodos aos definidos por Piaget, incluindo as formas de pensamento pós-formais que são, em essência, as verdadeiramente criadoras de conhecimento. De todo modo, o fato é que esta evolução do pensamento e das ações em operações está estreitamente vinculada à socialização do indivíduo. Sendo assim, percebe-se que o aspecto lógico e o aspecto social da evolução individual compõem um sistema indissociável e o amálgama de tal sistema é caracterizado pela cooperação.

Cooperar na ação é, pois, operar em comum, isto é, *“ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade as ações executadas por cada um dos parceiros”*⁶. Cooperar implica coordenação de pontos de vista, conservação e estabelecimento de regras de reciprocidade⁶. Tais são as três condições para que se atinja um estado de equilíbrio ou equilibrção e se construam os fundamentos da autonomia.

A cooperação implica reciprocidade entre indivíduos e personalidades diferenciadas e se caracteriza por ser um fator de objetividade na medida em que *“elimina o subjetivo em proveito de um método de relacionamentos”*⁶.

A construção do conhecimento pela criança

Partindo do pressuposto de que a construção

da autonomia intelectual da criança está em dependência das atividades que ela estabelece ao longo de sua vida na escola e fora dela, torna-se necessário e fundamental conhecer como ela constrói o conhecimento para que se entenda a natureza das interações que a criança estabelece a partir do que vivenciou.

Já dissemos anteriormente que o desenvolvimento da inteligência implica uma coordenação progressiva das ações, assim como uma reversibilidade crescente do pensamento. Tal desenvolvimento intelectual está relacionado à socialização progressiva da criança.

“Toda operação é solidária a um conjunto de ‘co-operações’: a cooperação social e a elaboração dos ‘agrupamentos’ constituintes da própria lógica são, em definitivo, nada mais que as duas faces de uma única e mesma realidade”⁵.

Enquanto permanece egocêntrico, o pensamento da criança encerra certa incoerência, dada a sua ausência de reversibilidade. Tal incoerência pode ser encontrada tanto na justaposição (falta de ligações e encadeamentos entre idéias e objetos; falta de deduções e induções) quanto no sincretismo (tendência a pensar globalmente, sem discernir os detalhes; tendência a achar analogias imediatas entre objetos e idéias aparentemente não relacionados), ambos característicos do pensamento infantil pré-operatório. É, portanto, pela falta de consciência do próprio pensamento que o mesmo permanece sincrético ou justaposto na criança. O pensamento pré-operatório da criança é dito irreversível, pois ela é capaz de, a partir de uma premissa, chegar a uma conclusão, mas não é capaz de fazer o caminho inverso. Na medida em que a criança junta conceitos heterogêneos, em que suas representações se processam por esquemas globais e subjetivos (e, portanto, as ligações estabelecidas não são passíveis de verificação por qualquer outro indivíduo), na medida em que não adapta seu ponto de vista ao dos outros e mantém sua percepção imediata como absoluta, a criança permanece incapaz de realizar operações não

contraditórias e, portanto, não domina a lógica das relações. Pode-se dizer que o pensamento da criança pré-operatória é transdutivo, ou seja, parte do singular para o singular, sem generalização e sem rigor lógico. Piaget⁵ usa o termo transdutivo para definir esse tipo de pensamento, diferenciando-o do pensamento indutivo (que parte do singular para o geral) e do pensamento dedutivo (que parte do geral para o singular).

Sintetizando, o egocentrismo infantil implica um pensamento repleto de contradições, por não ser consciente das relações entre os objetos e as idéias. Além disso, a criança julga tudo a partir de seu próprio ponto de vista, emitindo juízos absolutos acerca do mundo a sua volta. A criança pré-operatória é, em suma, incapaz de manipular a lógica das relações e, por isso, seu pensamento apresenta as características acima descritas.

E o que é a lógica *“senão a arte de provar?”⁵*

A tomada de consciência do próprio pensamento está em dependência direta dos fatores sociais. Na medida em que sente necessidade de demonstrar o próprio pensamento e convencer a partir do choque deste último com o pensamento dos outros, a criança começa a estruturar logicamente o próprio pensamento. Na medida em que a criança se socializa e se adapta a uma realidade social, ela cria uma realidade nova (o pensamento falado e discutido, a imaginação e o uso das palavras), ela toma consciência de relações e operações que até então eram manipuladas unicamente pela ação. Tomar consciência de uma operação significa, portanto, passar do plano da ação para o plano da linguagem; significa reinventar a ação na imaginação para poder exprimi-la em palavras. A socialização, portanto, é fator fundamental tanto no desenvolvimento moral quanto no desenvolvimento intelectual da criança. Na medida em que tem possibilidade de realizar trocas, de compartilhar idéias com seus pares, a criança tem motivação para desenvolver seu pensamento e para compreender o do outro.

É importante salientar que, muitas vezes, a criança tem dificuldade em executar ações no

plano das idéias, embora já seja capaz de realizá-las no plano concreto. A *décalage*ⁱⁱⁱ entre a ação e o pensamento é incessante. Apenas quando toma consciência de seu próprio pensamento, quando é capaz de regular os mecanismos de construção da realidade, quando é capaz de criar conscientemente implicações entre juízos, é que o sujeito domina a lógica formal (adolescente) e, portanto, é capaz de tornar as experiências mentais reversíveis.

Partindo do pressuposto da *décalage* entre ação e pensamento e do pressuposto da irreversibilidade e incoerência do pensamento infantil, surge uma questão pedagógica importante: a criança precisa de espaço para testar suas hipóteses, para agir sobre o objeto, para fazer perguntas e interpretar a realidade. Ela primeiro precisa agir sobre a realidade e os objetos para posteriormente reelaborar mentalmente tais ações, reinventá-las. Precisa de espaço também para se relacionar em grupos e partilhar experiências e conhecimentos com seus pares.

Ao afirmar isso, trago duas outras questões: a crítica ao verbalismo escolar e a necessidade da não condenação dos erros das crianças.

A primeira questão é fortemente enfocada por Piaget³, a crítica ao ensino escolar pautado na fala do professor, nos seus conhecimentos e na passividade dos alunos e aceitação desses conhecimentos. O professor como aquele que domina o conhecimento e não permite que haja espaço para dúvidas, para perguntas, para a imaginação e para a busca e construção de respostas dos alunos, para o trabalho em grupo e as trocas sociais está supondo ser ponto de partida para a aprendizagem o que é ponto de chegada e acaba por considerar o conhecimento e sua aquisição sob o ponto de vista do adulto e não da criança. Se o professor considerar a aquisição de conhecimentos sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil, terá que agir de modo inverso. Assim, ele terá que partir da experiência concreta para chegar ao conhecimento das coisas e não o contrário. Terá que se apoiar nessas experiências, nas

testagens, perguntas, dúvidas e curiosidades dos alunos e não no próprio discurso.

“As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência, assim como a inteligência das leis da física é impossível sem a manipulação de um material concreto”³.

Quanto à segunda questão, é necessária a percepção de que o erro é parte do processo de conhecimento e não um desvio do processo. Quando partimos de nossas idéias em busca de um conhecimento ou da criação de algo novo, estamos sujeitos a cometer erros no meio desse caminho e estes erros não podem ser considerados como problemas, mas sim como etapas necessárias para aquisição das respostas às perguntas desejadas ou mesmo na criação do novo. A atividade de pesquisa não pressupõe apenas acertos, mas idas e vindas, aquisições e reavaliações, ensaios e erros e nada disso pode ser desprezado nessa busca do conhecimento.

“Um erro revelador de uma verdadeira pesquisa é freqüentemente mais útil que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade meramente reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor”³.

Quando se fala em olhar a criança em termos de suas potencialidades, não se quer dizer simplesmente ignorar seus erros, mas sim dar importância adequada a eles. Quando um aluno é condenado por seus erros, exagera-se a importância destes mesmos erros. Quando, por meio dos erros, verifica-se qual o processo que a criança está adotando na busca pelo conhecimento e adaptam-se os métodos às capacidades cognitivas da criança, tem-se uma atitude pedagógica coerente com uma postura preocupada com um desenvolvimento infantil pleno e rico. Olhando para esses erros como etapas necessárias na construção do conhecimento e tentando superá-los a partir

ⁱⁱⁱ Termo usado por Piaget referente à defasagem entre a realização de uma ação e sua compreensão pelo indivíduo. Também se refere a disparidades encontradas num mesmo nível operatório.

deles mesmos e não apesar deles (ignorando-os ou condenando-os), os professores podem ser capazes de inferir sobre os processos de maturação que ainda estão em desenvolvimento na criança e de ajudá-las a amadurecer e a se desenvolver. Essa é uma das abordagens do conceito de zona de desenvolvimento proximal introduzido por Vygotsky, que se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial do mesmo, caracterizado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de outros sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal define, portanto, as funções cognitivas (ou estruturas) que ainda estão em processo de maturação: o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã.

“A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação¹⁴”.

Esta é uma maneira de olhar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil em termos prospectivos. É um pressuposto do trabalho de pesquisa, que é um trabalho caracteristicamente ativo. Invenção, criatividade e verificação são os pressupostos desse trabalho.

A atividade criadora e seu desenvolvimento

Chamamos atividade criadora a toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou de determinados sentimentos que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano².

A atividade criadora para Vygotsky² engloba toda criação do novo, seja esta criação artística, científica ou técnica. Para ele, tudo a nossa volta que foi criado por mãos humanas, todo o mundo da cultura (em oposição ao mundo da natureza), tudo é produto da imaginação e da criação do homem.

Assim, *“todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais vêm a ser algo como ‘fantasia cristalizada’²”. Vygotsky², portanto, não se limita a considerar criativas apenas as invenções e obras dos grandes gênios, artistas e cientistas reconhecidos, mas enfatiza a enorme “criação anônima coletiva de inventores anônimos”².*

Para Vygotsky² (assim como uma das premissas do movimento da Gestalt), a base da criação se refere à capacidade de combinar elementos já conhecidos com novos elementos, compondo um novo conjunto, um todo com eles. Tal capacidade criadora não se encontra desvinculada da realidade cotidiana, restrita a um universo apenas fantasioso, mas resulta de interações contínuas entre o sujeito e o mundo que o rodeia, assim como de interação entre os sujeitos (partilhando histórias, desejos, etc). Fantasia e realidade compõem um conjunto estruturado que serve de base para a criação. Para Vygotsky, tal composição pode ocorrer de várias formas diferentes². Uma das maneiras se refere ao fato de que toda imaginação se compõe sempre de elementos tomados da realidade, da experiência do homem no mundo. A imaginação e a criação não surgem do nada, mas são frutos de experiências anteriores do sujeito, nas quais os elementos que as compõem são recombinações e reelaborados formando um todo novo. Assim, a primeira lei sobre a função imaginativa é descrita pelo autor:

“A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele ergue os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe sua imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”².

Ao fazer tal afirmação sobre a relação entre a riqueza da experiência humana com a imaginação e a capacidade criadora, Vygotsky conclui pela necessidade pedagógica de ampliação da expe-

riência da criança. Quanto mais experimentar, quanto mais interagir com o mundo, com os objetos à sua volta e com as pessoas ao seu redor, maior e mais rico será o material que a criança acumulará para servir de base para a atividade criadora; também mais ricos e diversificados serão seus elementos de referência. Isto também significa que, quanto mais conhecimento constrói, quanto mais se desenvolve cognitivamente, mais o indivíduo torna-se capaz de criar ou imaginar o novo.

O começo do processo criador reside sempre na percepção interna e externa dos objetos e fatos que nos circundam, no contato com o mundo, na possibilidade de ver e manusear objetos, na interação com os outros e escuta de suas histórias, o que nos possibilita o acúmulo de experiência e materiais para a construção da fantasia. A criança deve estar em contato com experiências variadas e ricas que lhe permitirão posteriormente atos de criação baseados nos elementos que ela colheu destas experiências. Ao combinar estes elementos dissociando-os^{iv} e associando-os^v, poderá criar, enriquecer sua fantasia, desenvolver seu pensamento abstrato, alimentar sua imaginação figurada.

Podemos dizer que a função imaginativa está em dependência direta da experiência, necessidades, interesses daqueles no qual se manifesta, está em dependência dos conhecimentos que acumulamos e das tradições das quais fazemos parte, mas também e, principalmente, está em dependência direta do meio ambiente que nos rodeia.

Segundo Commons & Bressete, criatividade se refere a uma ação original. Mesmo que os instrumentos usados para a criação do novo não sejam originais, pelo menos o modo em que são usados deve ser original. Commons & Bressete tratam da questão da criatividade e do que eles chamam de “*inovação criativa*” pela perspectiva do Modelo

de Complexidade Hierárquica (MHC). O MHC de Commons & Richards^{15,16} é um sistema que classifica o desenvolvimento em termos de uma organização hierárquica de ações. Este sistema deriva da noção piagetiana de que as ações dos estágios superiores de desenvolvimento cognitivo coordenam-se às dos estágios inferiores, organizando-as em um novo padrão hierarquicamente mais complexo. Segundo este modelo, surgiriam quatro novos estágios de desenvolvimento cognitivo além dos que Piaget definiu, todos pós-formais. Para Commons, a possibilidade de “*inovação criativa*” está vinculada à possibilidade de desenvolvimento cognitivo e de estruturas de organização dos estágios pós-formais. Os modos de pensar sistemáticos, metassistemáticos, paradigmáticos e cross-paradigmáticos (os quatro novos estágios por ele introduzidos) é que seriam os efetivamente criadores do novo e capazes de introduzir mudanças culturais e científicas na sociedade.

Desenvolvimento individual e desenvolvimento cultural guardam uma estreita relação um com o outro. As capacidades imaginativa, criativa e inventiva, dependem tanto do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, quanto da cultura, na medida em que novas invenções apenas podem nascer a partir das invenções precedentes e são limitadas por estas últimas.

As interações dos sujeitos com seus pares e com os objetos do mundo, embora não sejam condições suficientes para o desenvolvimento pleno dos mesmos, não deixam de se configurar como condições absolutamente necessárias para tanto.

O desenvolvimento da imaginação

A capacidade imaginativa e criadora é fato complexo e dependente de diversos fatores, entre eles a experiência anterior do sujeito e seus interesses, assim como a variedade de estímulos a que o mesmo está submetido. Sendo assim, a

^{iv} A impressão externa é considerada um todo complexo. A dissociação consiste na separação deste todo em suas partes, comparando tais partes umas com as outras, conservando alguns elementos e descartando outros. É considerado pelo autor um processo de extraordinária importância no desenvolvimento mental, servindo de base para o pensamento abstrato e para a compreensão figurada.

^v Combinações formadas entre os elementos dissociados do todo são chamadas associações. Tais combinações não são estanques, mas se modificam e se reelaboram continuamente.

imaginação não pode se manifestar do mesmo modo na criança e no adulto. Mais do que isso, ela se manifesta e atua de modo peculiar em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

Imagina-se, via de regra, que a função imaginativa é mais rica e variada na criança do que no adulto. A criança parece ser mais espontânea (e talvez, de fato, o seja), mais livre para imaginar, mais integrada ao mundo da fantasia que da realidade. Mas isso não significa que sua capacidade imaginativa seja maior ou mais rica que a do adulto, porque sua experiência é muito menor e mais limitada que a do adulto.

A imaginação desenvolve-se com o indivíduo, cresce quase que paralelamente ao crescimento intelectual do mesmo. A relativa independência da imaginação infantil em relação à razão caracteriza, para Vygostky², a pobreza de sua capacidade imaginativa e não o contrário. Na verdade, a própria ciência e toda a criação científica e cultural não são possíveis apenas com o uso da imaginação. Elas estão em dependência direta do conhecimento e da capacidade de domínio do mesmo.

“Se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é companheira normal e permanente do desenvolvimento infantil”².

Mais uma vez fica claro a importância de se criar um ambiente adequado e estimulador do desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança. Um aluno apenas sentado em sala de aula, recebendo informações de maneira passiva, não está realizando uma atividade que o permita se desenvolver de modo pleno. Ao contrário, está apenas exercitando a cópia, a repetição e a memória. Quando em interação permanente com seus pares e estimulada a realizar atividades de pesquisa, a criança desenvolve-se de modo mais rico, utilizando ferramentas que são fundamentais na construção de sua inteligência: observação, questionamento, busca de informações, confrontação de dados, percepção da existência de diferentes fontes de pesquisa, elaboração de

hipóteses, testagem de hipóteses, elaborações conclusivas, etc.

A construção da inteligência e da criatividade humanas está em relação direta à riqueza das atividades a que estamos submetidos ao longo da nossa vida. Isto inclui nossa vida escolar e o quanto ela pode alimentar o desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas e imaginativas.

Neste sentido, está o conceito de letramento: a escrita inserida socialmente. Entender para que serve a escrita e participar de todos os seus usos na escola faz parte do exercício criativo de dar várias formas e de construir diversos conteúdos a partir de uma atividade que predominantemente é desenvolvida em contexto escolar.

Autonomia e criatividade: pressupostos comuns

Podemos dizer, a partir das construções teóricas anteriores, que há uma semelhança entre os pressupostos de desenvolvimento da autonomia e da criatividade nas crianças. Embora sejam conhecidas as diferentes concepções acerca do desenvolvimento da aprendizagem infantil dos autores adotados para esta análise (Piaget e Vygostky), podemos dizer que em relação a estes pressupostos teóricos há certa convergência de idéias.

Ambos os conceitos implicam a necessidade de experimentação do mundo. A ampliação da experiência da criança e da possibilidade de interação com os sujeitos e objetos ao seu redor permitem tanto a riqueza e diversidade de elementos que serão a base da atividade criadora, como ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, na medida em que a ação sobre o mundo constitui o meio necessário para a construção das operações lógicas. Sem o desenvolvimento da lógica e das operações que se tornam reversíveis, não há possibilidade de desenvolvimento da autonomia. Embora não seja pressuposto suficiente para tanto, é absolutamente necessário.

Imaginação e criatividade pressupõem formas complexas de pensamento e fundamento para seu desenvolvimento. Tanto imaginação quanto

criatividade supõem grande quantidade de experiência anterior, o que nos leva a frisar novamente a importância da ação e interação do sujeito com o mundo a sua volta. Mas, além disso, supõem um tipo de inteligência cognitivamente desenvolvida: o pensamento formal, hipotético e dedutivo é aquele que melhor nos habilita a essa capacidade imaginativa e criadora.

Tal desenvolvimento do pensamento pressupõe, como dito, a interação do sujeito com os sujeitos ao seu redor. Através da socialização e das atividades cooperativas, o sujeito é capaz de se deslocar de seu egocentrismo inicial, colocar-se na perspectiva dos outros, demonstrar, por meio da lógica, os produtos e processos de seu pensar e desenvolver seu pensamento no sentido do raciocínio lógico e formal, além de criar as bases para o desenvolvimento de si próprio como ser autônomo moral ou intelectualmente. Além disso, a escuta e o entendimento da experiência dos outros também possibilita o acúmulo de materiais que servirão de base para a criação.

Ao falar da atividade criadora na escola, Vygotsky² critica a imposição de temas desvinculados da realidade da criança, assim como a não valorização do interesse das mesmas. Esta crítica é sempre presente nos estudos de Piaget^{3,4}, nos quais ele frisa que enquanto não forem valorizados os interesses das crianças e enquanto

as atividades desenvolvidas na escola partirem apenas do professor, estará se tendo como ponto de partida o que é, na verdade, ponto de chegada e não se estará dando atenção e valor aos pressupostos do desenvolvimento infantil.

Na verdade, o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da criatividade nas crianças são pressupostos desejáveis de uma educação de qualidade. Entretanto, para que se consiga atingir tal objetivo é preciso que os professores mudem sua visão de educação. A postura tradicional de cópia, de repetição e de atribuição dos conhecimentos ao professor ("*o detentor do saber*", aquele que vai "*dar*" o conhecimento para o passivo aluno que vai "*receber*" o que já está pronto e acabado) precisa ser substituída por uma atuação mais marcante do aluno na construção de seu próprio saber. A pesquisa necessita ganhar cada vez mais espaço na escola e o conhecimento deve ser visto com algo a ser construído por ambos: professor e aluno. Quando conseguirmos modificar a educação, substituindo a postura de passividade por uma educação ativa, rica e interativa, não será difícil construirmos as bases para o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, conscientes, autônomos e críticos. A Metodologia de Projetos de Trabalho pode ser uma boa alternativa para começarmos a pensar a construção de uma "*nova*" educação.

SUMMARY

The development of creativity and autonomy at school:
what Piaget and Vygotsky say

The objective of the present study is the analysis of the development of creativity and autonomy in children, according to the authors Jean Piaget and Lev S. Vygotsky. According to their theories, this study will discuss the role of education in autonomy and creativity development. In order to achieve the proposal, the activities that kids use to be involved at school will be put forward for consideration in terms of development of intelligence and imagination (creativity). So, some points related to the learning methodology, physical and inter-relational spaces of classrooms and the quality of school's activities are discussed here. In this discussion, the knowledge of teachers about children development (cognitive, social, moral) and necessities are essential and very serious.

KEY WORDS: Autonomy. Creativity. Cognitive development.

REFERÊNCIAS

1. Alves R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética; 1995.
2. Vygotsky LS. Imaginacion y el arte em la infancia. Mexico: Hispánicas; 1987.
3. Piaget J. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998.
4. Piaget J. Psicologia e pedagogia. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense; 1998.
5. Piaget J. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Record; 1967..
6. Piaget J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense; 1973.
7. Piaget J. O juízo moral na criança. 2ª ed. São Paulo: Summus; 1994.
8. Dicionário enciclopédico Luso-Brasileiro. Porto: Ed. Larousse.
9. Chauí M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática; 2000.
10. Piaget J. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes; 1990.
11. Piaget J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 1990.
12. Piaget J. A construção do real na criança. 3ª ed. São Paulo: Ática; 1996.
13. Piaget J. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara; 1996.
14. Vygotsky LS. A formação social da mente. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1996.
15. Commons ML, Richards FA. A general model of stage theory. In: Commons ML, Richards FA, Armon C, eds. Beyond formal operations. vol 1. Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger; 1984. p.120-40.
16. Commons ML, Richards FA. Applying the general stage model. In: Commons ML, Richards FA, Armon C, eds. Beyond formal operations: vol 1. Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger; 1984. p.141-57.

Trabalho que integra Dissertação de Mestrado da autora, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

*Artigo recebido: 12/10/2005
Aprovado: 15/01/2006*

TRAUMA E FILIAÇÃO EM FERENCZI: EFEITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*

Leda Maria Codeço Barone

RESUMO – Ferenczi fornece elementos para tecer uma teoria de filiação, apontando uma equação entre os pares: professor-aluno, adulto-criança e psicanalista-paciente. Uma equação desses pares é possível porque neles há assimetria entre seus membros em relação à quantidade de experiência; ao grau de integração do ego e ao tipo de linguagem. Uma vez que não são claros os limites entre estes membros, os efeitos, de um sobre o outro, tornam-se desconhecidos e complexos, abrindo espaço à dimensão de trauma. Neste trabalho, proponho analogia entre a teoria da filiação psicanalítica sugerida por Ferenczi – compreendida como fenômeno traumático – e a relação professor-aluno em situação de aprendizagem formal. Comparando os pares: adulto-criança, professor-aluno e psicanalista-paciente, destaco duas possibilidades: uma relação baseada na passividade, num tipo de identificação submissa com o pai, professor, analista, e outra baseada na atividade, quando a criança, o aluno ou o paciente supera os eventos traumáticos envolvidos na relação, conseguindo autonomia.

UNITERMOS: Trauma emocional. Relação professor-aluno. Autonomia (personalidade).

Ferenczi foi um dos mais importantes discípulos e colaboradores de Freud, embora tenha permanecido muito tempo esquecido. Não sendo meu objetivo aqui analisar os motivos que o levaram ao ostracismo, não posso deixar de regozijar-me

pela iniciativa do grupo de tradutores do Coq-Héron em organizar a tradução de sua obra para o francês, dando início à recuperação deste autor tão importante para a psicanálise e à reparação de um grave mal-entendido. Sabourin² cita

Leda Maria Codeço Barone - Doutora em Psicologia (USP); Psicanalista; membro do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae e do Instituto de Psicanálise de SBP-SP; Conselheira Vitalícia da ABPP e Professora do Centro Universitário Fieo - Osasco, SP.

Correspondência
Leda Maria Codeço Barone
Rua Atlântica, 776 – Jardim América
São Paulo – SP – Brasil – 01440-000
Tel: (11) 3082-4986
E-mail: ledabarone@uol.com.br

** Este trabalho é uma versão modificada do trabalho "Da transmissão do saber: uma inspiração ferencziana" publicado na revista IDE. (Barone, L.M.C., IDE, São Paulo, (25): 56-64, 1995.¹*

trabalho realizado por Johannes Cremerius, em que ele relaciona uma série de autores cujos escritos devem muito a Ferenczi. Entre eles destaca: Winnicott, Mahler, Little, Masud Khan, Spitz, Natch, Kohut, Searles, Sullivan, Fromm, Reichmann, Rosen, Moreno, Fairbairn e Gunthrip. Segundo Cremerius, *“Ferenczi tornou-se para muitos a pedra que eles extraem o material para seus ‘novos’ edifícios, muitas vezes sem indicar onde fizeram suas descobertas”* (Cremerius, citado por Sabourin²).

De fato, Ferenczi desenvolveu um pensamento eminentemente vigoroso, cheio de questionamentos e de impasses e, por isso, de difícil assimilação à sua época pelo caráter de ruptura e de incômodo que trazia à ordem estabelecida. Porém, não foi assim desde o início, quando o trabalho de Freud lhe servia de base, para o desenvolvimento tanto de seu pensamento quanto de sua prática, os quais, de certa maneira, corroboravam, esclareciam ou, no máximo, desenvolviam o que já existia na obra do mestre. Dessa forma, esclarece Schneider³, Ferenczi respondia a um dos apelos de Freud, a saber: *“... o fantasma do Autor único que se perpetua, imutável, nos descendentes que exploram a herança”*.

Porém, aos poucos, os impasses da clínica (sua e de Freud, naturalmente, pois Ferenczi sofreu na pele a clínica do mestre) o levaram a caminhos diferentes, elaborando teoria e prática que em muito divergiram da obra manifesta de Freud.

Schneider³ reconhece uma “filiação paradoxal” de Ferenczi a Freud, quando aquele reivindica, ao mesmo tempo, o lugar de discípulo fiel e a liberdade para apropriação do texto do mestre. A autora propõe ainda que a *“alteração surge a partir do momento em que se perfilar junto aos temas freudianos se dá não no espírito de uma obediência, mas num impulso de apropriação jubilatória”*.

Examinando os textos de Ferenczi, ao longo dos quais ele fornece elementos para se tecer uma teoria de filiação, percebemos que o autor - além de fazer uma equação entre os pares professor-aluno, adulto-criança e psicanalista-paciente - procura compreender a dinâmica intersubjetiva

entre os elementos envolvidos, e ressalta o caráter traumático do encontro da criança com o adulto.

Vejamos alguns exemplos onde esta equação aparece. Em seu artigo de 1931⁴, *“Análise de crianças com adultos”*, Ferenczi nos diz: *“Se consegui comunicar-lhes o meu sentimento de que temos, de fato, muito a aprender com os nossos doentes, os nossos alunos e, também, evidentemente, com as crianças, dar-me-ei por satisfeito”*. Ou, então, ainda no mesmo texto: *“No momento, sentia-me ferido pela pretensão do paciente, ou do aluno, de saber as coisas melhor do que eu próprio; mas, felizmente, logo me acudiu o pensamento de que, afinal de contas, ele devia efetivamente saber mais sobre si mesmo do que eu poderia adivinhar”*⁴. Ou ainda, no texto de 1933⁵, *“Confusão de línguas entre os adultos e a criança”*, podemos encontrar estas três citações: 1- *“Se ajudarmos a criança, o paciente ou o aluno a abandonar essa identificação e a defender-se dessa transferência tirânica, pode-se dizer que fomos bem sucedidos em promover o acesso da personalidade a um nível mais elevado”*; 2- *“Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como nós, analistas, por trás do amor de transferência, submissão, ou adoração de nossos filhos, pacientes e alunos, o desejo nostálgico de libertação desse amor opressivo”*; e 3- *“Ficaria feliz se pudessem dar-se ao trabalho de verificar tudo isso no plano de sua prática e da sua reflexão; e se pudessem seguir o meu conselho de atribuir, doravante, mais importância à maneira de pensar e de falar de seus filhos, pacientes e alunos, por trás da qual escondem-se críticas, e dessa forma soltar-lhes a língua e ter a ocasião de aprender uma porção de coisas”*⁵.

Parece-me que uma equação desses pares, nos textos ferenczianos, é possível porque todos se referem a uma relação entre duas pessoas, entre as quais existem diferenças fundamentais na quantidade de experiência, no grau de integração egóica e no tipo de linguagem, implicando, portanto, uma assimetria entre os membros do par. Uma vez que não são claros nem fixos os limites entre esses mesmos membros, parece que os efeitos - positivos ou negativos - de um sobre

o outro se tornam, em grande parte, desconhecidos e tremendamente complexos, abrindo espaço ao trauma.

Isso porque o foco sob o qual, na obra de Ferenczi, se pode apreender uma teoria da filiação é o do encontro da criança com o adulto, e este encontro assume em seus textos a dimensão de trauma. Ferenczi reconhece o poder que o adulto tem sobre a criança, tão facilmente influenciável e propensa a apoiar-se nele em momentos de aflição. Ele chega a conceber um "elemento de hipnose" na relação da criança com o adulto e sugerir que, muitas vezes, este poder é usado para impingir regras rígidas e desmedidas à criança.

Schneider³, a respeito do encontro da criança com o adulto na obra de Ferenczi, assim se pronuncia: "... é muito mais próximo do choque do que da passagem ritualizada de um bem ou de um objeto: a cena é de um impacto violento entre o adulto e a criança, não a de uma entrega tranqüila em que o primeiro oferece à segunda uma terceira coisa, justamente a herança". E, continuando, destaca ainda não ser casual a relação entre filiação e trauma na obra ferencziana, mas, ao contrário, ser próprio ao encontro de uma geração à outra o caráter traumático. Assim, "as metáforas correspondentes não podem ser, portanto, as do sepultamento que preserva a relíquia. A criança traumatizada não guarda dentro de si, imutável, a recordação das experiências traumáticas, como se fosse o pivô em torno do qual organizaria seu sistema de lembranças e de defesas. Não há aqui 'corpo estranho' no centro do novelo subjetivo, porque a violência é de outra ordem. Não apenas a 'coisa' transmitida se vê destruída, mas ainda a destruição alcança a própria psique infantil: a criança não conserva tanto dentro de si algo destrutivo e persecutório, mas o próprio esconderijo no qual este algo poderia ser conservado é descrito como tendo sido destruído"³.

É a partir da clínica que Ferenczi vai esclarecer melhor o caráter traumático da relação da criança com o adulto, o que expõe nos seus textos "Confusão de línguas entre os adultos e a criança" e

"Análise de crianças com adultos", principalmente. Ele nos diz que muitas vezes, em análise, o paciente revive a raiva impotente e a paralisia próprias à situação de frustração e se o analista for capaz de agir com tato e compreensão poderá saber que a criança se sente abandonada e que perdeu todo o interesse e prazer em viver, voltando sua agressão para si mesma. Porém, "As falas apaziguadoras e cheias de tato, eventualmente reforçadas por uma pressão encorajadora da mão e, quando isso se mostra insuficiente, uma carícia amistosa na cabeça, reduzem a reação a um nível em que o paciente volta a ser acessível"⁴. Daí em diante, o paciente relata o tratamento inadequado recebido de adultos em sua infância, diante de suas reações a choques e traumatismos sofridos. O adulto, muitas vezes diante do relato da criança do trauma sofrido, nega o ocorrido, afirmando que "não houve nada" ou ainda castigando ou espancando a criança. Ferenczi afirma que é sobretudo a negação do trauma por parte do adulto que torna o traumatismo patogênico, pois "o comportamento do adulto em relação à criança que sofreu traumatismo faz parte do modo de ação psíquica do trauma"⁶. Ele nos diz: "Tem-se mesmo a impressão de que esses choques graves são superados, sem amnésia nem seqüelas neuróticas, se a mãe estiver presente, com toda a sua compreensão, sua ternura e, o que é mais raro, uma total sinceridade"⁶. Assim, para que um acontecimento tenha valor de trauma, é necessário primeiro que a criança tenha estabelecido uma relação de confiança – o que já está na disposição dela frente ao adulto, segundo a concepção do autor – com o adulto que lhe infringe o dano. E esse dano – normalmente relacionado ao amor forçado, aos maus-tratos ou ao terrorismo do sofrimento – vai se tornar patogênico pelo desmentido e pela frieza do adulto, figura da confiança e do amor da criança.

Diante do trauma, a criança reage pela paralisia de sua espontaneidade e do pensamento. Ferenczi observa que "a personalidade ainda fracamente desenvolvida reage ao brusco desprazer, não pela defesa, mas pela identificação ansiosa e a introjeção daquele que a ameaça ou a agride"⁵.

Porém, a mudança mais significativa vai se dar pela identificação com o sentimento de culpa inconsciente do adulto agressor, fazendo com que ela fique dividida, *“ao mesmo tempo culpada e inocente”*, enquanto perde a confiança no testemunho de seus próprios sentidos.

Schneider³ vai chamar a atenção para o uso de metáforas que aludem à amputação e à mutilação, utilizadas por Ferenczi para falar das reações da criança diante do trauma. Por exemplo, Ferenczi propõe processos como a autoclivagem narcísica, que consiste numa *“clivagem da pessoa numa parte sensível, brutalmente destruída, e uma outra que, de certo modo, sabe tudo, mas não sente nada”*³. Ele nos relata que este processo pode ser inferido a partir dos sonhos e fantasias *“em que a cabeça, ou seja, o órgão do pensamento, separada do resto do corpo, caminha com seus próprios pés, ou só está ligada ao resto do corpo por um fio”*... Fala, ainda, da autotomia, termo retirado da zoologia, significando a amputação que certos animais fazem a si próprios, para evitar o sofrimento, e que acredita presente em todo ser vivo, servindo de *“modelo biológico do recalçamento”* e expresso na fuga psíquica diante do sofrimento⁷. E ainda da fragmentação, que é um processo mais contundente e dilacerador, e é o efeito *“imediato do traumatismo que não pode ser superado de imediato”*⁸.

Ferenczi pergunta-se se a fragmentação é apenas a consequência mecânica do trauma ou se pode ser também considerada como uma forma de adaptação. Levanta algumas vantagens da fragmentação frente ao trauma como, por exemplo: a) o estabelecimento de área maior de contato com o mundo externo, o que propiciará maiores condições de descarga afetiva; b) a possibilidade do abandono da percepção unificada, o que irá permitir a cada fragmento sofrer por si mesmo, eliminando a somatória insuportável das qualidades e quantidades de sofrimento; e c) a ausência de integração, que levará cada fragmento a uma adaptabilidade maior. Ele ressalta ainda que, pelo choque, energias que até então se encontravam em repouso ou investidas em objetos serão mobilizadas agora para toda sorte de cuidados e preocupações narcísicas.

É a partir disso – dos mecanismos de defesa autodilaceradores e das tentativas de adaptação – que Schneider³ vai dizer que há, em Ferenczi, duas versões diferentes como reação ao trauma. Uma representada pela passividade da criança, pela anestesia emocional, e a outra relativa ao aspecto ativo da criança. Explica, então, a autora: a criança *“...não é apenas alguém que se identifica ao modelo, recebendo passivamente o que ele lhe oferece: impõe-se a noção de uma criança que decifra, que quer adivinhar os sentidos dos menores desejos do adulto, que interpreta e busca exercer o papel de receptora diante dos enigmas que o adulto propõe. Sabemos que Ferenczi chamou a atenção para a capacidade dos pacientes de perceberem os desejos e aflições de seus terapeutas, e isto pode ser colocado em paralelo com a função que atribui à criança diante do adulto. A criança se transforma em pai dos pais, em analista do analista”*³.

A clínica psicopedagógica está repleta de crianças que não conseguem aprender, apesar de submetidas ao processo formal de educação. Também é alarmante o número, nas escolas, de multirrepetentes, assim como a evasão escolar ainda nas primeiras séries do primeiro grau. E, mesmo entre aqueles que permanecem na escola, constatamos que muitos chegam à faculdade apenas semi-alfabetizados, como se pode verificar pelos relatos de professores de graduação e também através de depoimentos divulgados pela mídia a respeito das redações de vestibulandos, candidatos à universidade.

É claro que só numa visão simplista se poderia atribuir este caos a um único fator. Na verdade, eles são múltiplos e complexos e merecem uma atenção maior (o que não é o objetivo deste pequeno trabalho), para esclarecimento dos mecanismos seletivos da própria escola enquanto representante do saber instituído. No entanto, isso não impede que pensemos aqui na relação professor-aluno como um dos elos desta complicada rede, propondo questões como: o que realmente o professor transmite enquanto se relaciona com seus alunos? Que impacto tem sua personalidade, seus desejos inconscientes, suas defesas, suas

insatisfações, sobre sua ação de ensinar? O professor se identifica com seu saber? Como? Percebendo-se como mediador entre o aluno e as produções culturais ou como possuidor de um "bem" (como um fetiche) a ser transmitido, imposto, barganhado, negado? E como se relaciona com a instituição que representa? E como percebe seu aluno? O que, de suas vivências anteriores, transfere para sua relação com o aluno? Mesmo sem poder responder a todas estas questões, creio que vale a pena a reflexão que farei a seguir.

Voltemos a uma das citações de Ferenczi apontadas há pouco neste texto e à teoria de filiação sugerida em sua obra como nota Schneider³, fazendo os desdobramentos necessários, as combinações possíveis e uma análise de seus diferentes elementos para pensar questões da relação professor-aluno.

"Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como nós, analistas, por trás do amor de transferência, submissão, ou adoração de nossos filhos, pacientes e alunos, o desejo nostálgico de libertação desse amor opressivo".

Na citação acima, está implícita uma relação de desigualdade: de um lado os pais, os adultos e os analistas, e do outro os alunos, os pacientes e as crianças. Lembremos, ainda, que a relação da criança com o adulto, na concepção de Ferenczi, assume freqüentemente a dimensão de trauma, e isto, podemos inferir, é resultado da incompreensão ou da impossibilidade de compreensão da desigualdade.

A relação professor-aluno demarca, portanto, uma diferença de experiência nos elementos do par e, por isso, pode ser da ordem do trauma ou da revivência de relações anteriores traumáticas, na medida em que serve de disparador – como os restos diurnos servem ao desejo inconsciente na elaboração onírica – para a transferência, quase sempre atuada, de antigos traumas.

Assim, é necessário ao professor um mínimo de conhecimento de seus desejos e um mínimo de integração egóica, capazes de levá-lo a agir com tato e empatia com a criança, facilitando a compreensão de sua linguagem. Também este conhecimento pessoal é importante ao professor

para que, ao perceber-se, possa se posicionar como mediador entre a criança e as produções culturais. Caso contrário, ele vai confundir-se com o saber que porta e tornar-se autoritário e dogmático, não aceitando a forma de ver de seus alunos quando diferente da sua.

Outras vezes, o professor forja uma igualdade mentirosa, negando a diferença – atitude tão perniciosa quanto a substantivação da diferença – porque incentiva o uso disfarçado da autoridade. Esta atitude é freqüentemente encontrada em relações caracterizadas pelo *laissez-faire*, nas quais o professor se coloca como um igual. A nocividade desta situação, pensamos, se aproxima da "hipocrisia profissional" (o que veio mais tarde a se denominar "mensagem de duplo vínculo"), concepção elaborada por Ferenczi para referir-se à atitude do adulto diante da criança favorecendo atitude perversa. A criança percebe a diferença, mas o adulto, o professor, tenta negá-la, desmentindo a própria percepção da criança. Estas atitudes colaboram para traumatizar ou retraumatizar a criança.

Acreditamos ser possível reconhecer, ainda na mesma citação, duas versões da filiação encontradas na obra de Ferenczi: uma da ordem da identificação passiva, e a outra de um desejo (atividade) da criança no sentido de autonomia.

Penso que a aprendizagem passa por uma fase de identificação, mas deve ir além. Negar o primeiro modo é quase tão nocivo quanto não permitir o segundo. Observamos que, no discurso escolar, o professor tende a só suportar o primeiro modo, o da identificação, rejeitando o modo seguinte, que remeteria à autonomia. Pois, o aluno, ao tomar o professor como modelo, gratifica-lhe os desejos narcísicos, ao passo que o movimento de autonomia pode ser percebido pelo professor como um ataque ou desautorização de seu papel ou de sua auto-imagem.

Outras vezes, o professor, sadicamente, aproveita do poder que seu lugar lhe confere para submeter o aluno a mais indigna situação de mediocridade intelectual, dificultando ou não permitindo a autonomia de seu pensamento. E isso é possível, a partir dos ensinamentos de

Ferenczi, porque uma forma da criança lidar com o agressor é identificar-se com ele, mas identificar-se de forma melancólica, não permitindo que faça o luto necessário para atingir a autonomia. O desejo, então, é nostálgico.

É possível depreender um outro aspecto importante da mesma citação. Ela aponta para a uma relação de desigualdade - existente entre os pares professor-aluno, adulto-criança e psicanalista-paciente - em que os limites entre os elementos dos pares não são rígidos. Ao mesmo tempo em que ela alude à atividade do adulto que deve reconhecer algo nas atitudes da criança, ela alude também a sinais que a criança deve emitir para se comunicar. Creio poder pensar aqui no valor do tato e da empatia do adulto, no sentido de facilitar "algo" que a criança quer expressar. Dito de outra forma, trata-se da importância de ouvir a criança, "soltar-lhe a língua" e poder aprender com ela.

Tomando estas colocações como paradigma, podemos pensar na valorização da experiência versus o discurso do professor.

A mesma citação abre espaço para pensar sobre a formação do professor, e sobre as contribuições que a psicanálise pode oferecer para esta tarefa. Consideramos relevante levar em conta a transferência na relação de aprendizagem. Em outro trabalho⁹, defendi a importância de pensar a transferência na relação de aprendizagem, sugerindo que o professor pudesse reconhecer como ela se manifesta na relação com ele e que procurasse estabelecer quais as possibilidades e limites de seu manejo. Se o professor puder lidar com a transferência do aluno, sem perder de vista a especificidade de seu papel de professor, facilitará o processo de autonomia do aluno, desistindo de mantê-lo atado ao modelo do mestre.

SUMMARY

Trauma and filiation in Ferenczi: effects in the teacher/student relationship

Ferenczi gives some elements to build a filiation theory pointing at an equivalence between pair such as teacher/student, adult/child and psychoanalyst/patient. It is possible to formulate such equivalence because there is asymmetry between its members regarding the amount of experience, the degree of ego integration and the sort of language. Since the limits between these members are not clear, effects of one upon the other become both unknown and complex and end up by leading to trauma. In the present paper, I propose that there is analogy between Ferenczi's psychoanalytic filiation theory - understood as a traumatic phenomenon - and the teacher/student relationship in a formal learning situation. Comparing the pairs adult/child, teacher/student and psychoanalyst/patient, I will point at two possibilities: a relationship based on passivity, on a sort of compliant identification with the father, teacher, analyst and another one based on the activity when the child, the student or the patient surmounts the traumatic events involved in this relationship and acquires autonomy.

KEY WORDS: Emotional trauma. Teacher student relation. Autonomy (personality).

REFERÊNCIAS

1. Barone LMC. Da transmissão do saber: uma inspiração ferencziana. IDE 1995;25:56-64.
2. Sabourin P. Perdão mútuo. Sucesso final – Posfácio. In: Ferenczi S. Diário clínico. São Paulo: Martins Fontes; 1990. p.265-73.
3. Schneider M. Trauma e filiação em Freud e em Ferenczi. Percurso - Rev Psicanálise 1993;10:31-9.
4. Ferenczi S. Análise de crianças com adultos. In: Ferenczi S. Obras completas. Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes; 1992. p.69-83. (Texto original publicado em 1931).
5. Ferenczi S. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: Ferenczi S. Obras completas. Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes; 1992. p.97-106. (Texto original publicado em 1933).
6. Ferenczi S. Reflexões sobre o trauma. In: Ferenczi S. Obras completas. Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes; 1992. p.109-17. (Texto original publicado em 1932).
7. Ferenczi S. Thalassa, ensaio sobre a teoria da genitalidade. In: Ferenczi S. Obras completas. Psicanálise III. São Paulo: Martins Fontes; 1993. p.255-325. (Texto original publicado em 1924).
8. Ferenczi S. Princípio de relaxamento e neocatarse. In: Ferenczi S. Obras completas. Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes; 1992. p.53-68. (Texto original publicado em 1930).
9. Barone LMC. Desejo e aprendizagem: a transferência na relação psicopedagógica. In: Sargo C, org. A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: Editora ABPp; 1992. p.183-92.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO EMPREENDEDORISMO: UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO E EM PSICOPEDAGOGIA

Clara Geni Berlim; Fabiani Ortiz Portella; Ingrid Schroeder Franceschini; Mônica Timm de Carvalho

RESUMO – Este artigo indica alguns princípios que podem nascer no cotidiano das práticas educacionais, com o objetivo de criar uma atitude empreendedora nos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Apresenta uma proposta inovadora que está sendo construída numa parceria entre o Colégio Israelita Brasileiro e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RS), com o apoio da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS). A Psicopedagogia trabalha com os processos de aprendizagem e suas diferentes formas de apropriação e manifestação. Assim, pode contribuir para a compreensão da singularidade de cada sujeito envolvido nesse processo, considerando suas atitudes, habilidades e competências. O grande desafio da Psicopedagogia, nesse caso, está na articulação da proposta que busca desenvolver o empreendedorismo, das características da instituição-escola e da diversidade dos sujeitos e sua construção de projetos efetivos que envolvam, inclusive, a responsabilidade social.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Aprendizagem. Educação. Empreendedorismo.

Clara Geni Berlim - Psicopedagoga, Orientadora Educacional, Coordenadora Educacional do Colégio Israelita Brasileiro, Conselheira Nacional da ABPp e ex-presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul.

Fabiani Ortiz Portella - Psicopedagoga, Mestranda da Faculdade de Educação – PUCRS, Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul.

Ingrid Schroeder Franceschini - Psicopedagoga, Pedagoga de Educação Especial e 1ª Secretária da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul.

Mônica Timm de Carvalho - Licenciada em Letras, Especialista em Gestão Empresarial, Membro da Diretoria do SINEPE/RS, Diretora Geral do Colégio Israelita Brasileiro.

Correspondência

Clara Geni Berlim

Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul

Avenida Plínio Brasil Milano, 388/203 – 90520-000

Porto Alegre – RS – Brasil – Tel: (51) 3343-9943

E-mail: claraberlim@uol.com.br

INTRODUÇÃO

“O empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”.

L. J. Fillion¹

Este artigo apresenta alguns princípios do empreendedorismo que podem nascer no cotidiano das práticas educacionais e que contribuirão para um novo paradigma em Educação e em Psicopedagogia. É o relato de uma proposta inovadora que o Colégio Israelita Brasileiro está realizando em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RS), com o apoio da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS).

O Projeto iniciou com um trabalho de instrumentalização da equipe pedagógica, dos professores e das psicopedagogas representantes da ABPp-RS, e a apresentação aos pais e alunos do colégio. O passo seguinte foi a criação do Núcleo Educacional Empreendedor, com o objetivo de criar uma atitude empreendedora nos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Para tal, estão sendo realizadas oficinas e palestras de capacitação para grupos de alunos e professores - estes últimos mediadores do processo - sob a orientação do consultor técnico Cláudio Forner, do SEBRAE/RS.

Afinal, o que significa empreender? Quais são as características de um empreendedor? Como criar uma educação empreendedora? Como a Psicopedagogia pode contribuir neste projeto?

Empreendedorismo é uma prática, é a criação, é a inovação e a conseqüente transformação da realidade. São atitudes e idéias para desenvolver novas maneiras de fazer as coisas. É a busca da realização de um sonho, de um projeto de vida. É perceber uma oportunidade quando os outros enxergam o caos. Tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexo! O diferencial está no simples fato de que, a partir das habilidades e competências geradas pela atitude empreendedora, podemos oportunizar formas alternativas para atender às necessidades emergentes, ou ainda, poder antecipar situações a partir da análise crítica do

cotidiano e suas vicissitudes, operando na transformação do espaço social.

Para Peter Drucker (1998), os empreendedores não causam mudanças, mas exploram as oportunidades que as mudanças criam na tecnologia, na preferência dos consumidores, nas normas sociais, etc².

O conceito de empreendedorismo utilizado por Dolabela refere que *“o empreendedor deve ser visto como alguém que oferece valor positivo para a sociedade e não deve ser encarado apenas como forma de enriquecimento pessoal. Deve ser direcionado para o desenvolvimento social, fazer com que as pessoas sejam incluídas e o país tenha mais condições de viver”*³.

Desse modo, nossa pretensão é formar pessoas que, a partir dos seus sonhos, possam agir e, com suas ações, realizar a transformação da realidade, ampliando as oportunidades e o bem-estar social.

De acordo com o SEBRAE e a Agência Brasileira de Desenvolvimento Socioeconômico-ABASE, *“empreendedor é o indivíduo que possui ou busca desenvolver uma atitude de inquietação, ousadia e proatividade na relação com o mundo, condicionada por características pessoais, pela cultura e pelo ambiente, que favorece a interferência criativa e realizadora no meio, em busca de ganhos econômicos e sociais”*¹.

Sendo assim, pode-se dizer que a ação empreendedora é, por um lado, fruto do desenvolvimento da sociedade e, por outro, é agente de desenvolvimento pessoal e social, visto que contribui ao introduzir inovações e criações.

Empreendedores querem mais do que a maioria das pessoas. Com propósito de suas realizações pessoais, buscam projetos alternativos, inovadores, diferentes e ousados. Têm atitude propositiva, procuram deixar a sua marca, fazer a diferença, mantendo sempre os princípios de ética e comprometimento. Segundo Fillion⁴, *“empreendedor é uma pessoa imaginativa, caracterizada pela capacidade de fixar metas para si e alcançá-las. Ele manifesta perspicácia para detectar oportunidades e aprende com este tema, tomando decisões de risco moderado, mas sempre com o objetivo de inovar”*.

A atitude empreendedora exige a delimitação de metas e o planejamento das ações e estratégias para atingi-las, a visualização do futuro. Realizar um projeto exige que se considerem os riscos e desafios, sem esquecer dos aspectos sociais e coletivos, sabendo articular, criar, comunicar, enfim, liderar.

Encontramos suporte para esse novo paradigma no Relatório de Jacques Delors – UNESCO⁵, que propõe uma síntese dos pontos fundamentais da existência humana e da sua continuidade com dignidade, sabedoria, respeito às diferenças e reforço dos talentos inatos do indivíduo.

Está fundamentado nos quatro pilares básicos da educação ao longo de toda a vida:

- a) **aprender a conhecer** - aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas;
- b) **aprender a fazer** - no âmbito das diversas exigências sociais;
- c) **aprender a viver juntos, a conviver** - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
- d) **aprender a ser** - agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Trata-se, portanto, de ver o ser humano como um ser potencialmente criativo, com habilidades e competências; enfim, com condições de buscar o novo pelo seu próprio interesse e necessidade.

Uma educação empreendedora deve oportunizar espaço para a criatividade e a iniciativa. Deve prever espaços que valorizem a possibilidade do sonho e a capacidade de projetar o futuro. Como não existe apenas um caminho, cada escola deve procurar conhecer o seu entorno social, as características peculiares da comunidade escolar, reavaliar seu projeto político pedagógico e, a partir daí, construir um currículo que proponha conhecimentos e desenvolva habilidades, competências e atitude empreendedora.

De acordo com Forner⁶, o estudo do empreendedorismo *“é complexo, influenciado não só pelas capacidades, atitudes e considerações pessoais, como também pelo ambiente institucional e pelo padrão de oportunidades predominante na sociedade”*.

O principal objetivo do Projeto Ação Empreender é **criar**, a partir de uma metodologia específica, um ambiente propício para o desenvolvimento do empreendedorismo nas diferentes etapas de escolaridade do Colégio Israelita Brasileiro. Nessa proposta, serão trabalhadas as características do empreendedor e do processo de empreender, buscando o *“desenvolvimento de um aluno com espírito crítico e postura empreendedora, que invista no autoconhecimento e disposto a “aprender a aprender, e a transformar o entorno social na perspectiva do bem comum”*.

Pensar em educação empreendedora no século XXI exige uma análise crítica da contemporaneidade e uma fundamentação teórica que dê conta das exigências do mundo atual: novas tecnologias, políticas de inclusão, descobertas científicas, diversidade de linguagens, pluralidade de ações, rapidez da informação. Apesar do ser humano possuir uma incrível capacidade de adaptação e criação, somente uma extraordinária mudança nos princípios e práticas da educação poderá atender essas novas exigências.

Considerando esses elementos, o consultor do projeto⁶ propõe uma metodologia com as seguintes abordagens:

- a) **interacionista** - porque reconhece que sujeito e objeto de conhecimento são organismos vivos, ativos, abertos e em constante troca com o meio ambiente;
- b) **sociocultural** - porque o “ser” se constrói na relação e o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social, a partir do contato do indivíduo com a realidade, com os outros, incluindo, aqui, sua dimensão social e dialógica, inerente à própria construção do pensamento;
- c) **construtivista** - porque o conhecimento é entendido como um processo em permanente construção;
- d) **sistêmica** - porque o processo de conhecimento é compreendido como um todo integrado, cujas propriedades fundamentais têm sua origem nas relações entre suas partes, constituído de subsistemas que se inter-relacionam formando uma rede em que estes estão interligados e são interdependentes.

Afirma, também, que haverá *“uma permanente interação entre a teoria e a prática e que a construção dos conhecimentos refletirá o estímulo a atitudes investigativas com e entre os sujeitos envolvidos: alunos, professores, psicopedagogos e empreendedores”*.

Competências selecionadas para percorrerem o currículo, da Educação Infantil ao Ensino Médio:

- a) conceber a visão ao longo prazo;
- b) perceber e agir sobre as oportunidades;
- c) apresentar persistência;
- d) comprometimento com o trabalho contratado;
- e) ser capaz de buscar informações;
- f) planejar sistematicamente;
- g) usar de estratégias de poder;
- h) apresentar autoconfiança.

O Projeto prevê a criação de uma comunidade empreendedora composta pelos técnicos da Escola e das Psicopedagogas da ABPp/RS, facilitadores, alunos, familiares e empresários, cujos representantes formarão o Núcleo de Empreendedorismo. Será competência do Núcleo, *“disseminar esse tema no Colégio, articular a aprendizagem, acompanhar a docência empreendedora, aglutinar as ações voltadas ao empreendedorismo e interagir com os pais e o ambiente externo”*⁶.

Inserida no Núcleo de Empreendedor, a Psicopedagogia, que trabalha com os processos de aprendizagem e suas diferentes formas de apropriação e manifestação, contribuirá para a compreensão da singularidade de cada sujeito envolvido nesse processo, considerando suas atitudes, habilidades e competências.

O grande desafio da Psicopedagogia está na articulação da proposta, que busca desenvolver o empreendedorismo, perceber as características da instituição-escola e a diversidade dos sujeitos e a construção de projetos efetivos que incluam a perspectiva da responsabilidade social.

Sua função não se encontra delimitada a priori. Será construída a cada momento do processo, buscando uma interlocução teórica e prática em

favor da aprendizagem em empreendedorismo, como princípio de transformação e avanço na formação dos sujeitos envolvidos. Essa inserção se dará por meio da construção de ambientes de aprendizagem, que oportunizem aprender a pensar sobre as diversas situações e compreender a realidade, não como um produto pronto e acabado, mas como algo que pode ser transformado. Nessa direção, a abordagem psicopedagógica opera como uma aventura criadora que exige dos alunos aprender a criar, a mudar, a agir e a (re) agir.

O psicopedagogo pode contribuir, ainda, no auxílio aos alunos no que se refere à capacidade de “aprender a ser” e “aprender a aprender”, escutando, acolhendo, mediando interativamente, e permitindo que eles busquem superar as condições que os inibem no ato criativo. Requer o desenvolvimento de estratégias de intervenção e construção a partir das especificidades do grupo, provocando a transformação verdadeira no compromisso do saber ser e do saber fazer, promovendo a possibilidade de autoria e autonomia de pensamento. É possível antecipar que a Psicopedagogia está vinculada às formas de aprendizagem, ao reconhecimento do objeto de estudo, do interesse e da curiosidade dos envolvidos – alunos e/ou professores.

Morin (Apud Cruz), assim, colabora para compreender a ativação da inteligência e da curiosidade⁷:

“[...] existe uma relação direta entre o conhecimento e a ativação da inteligência geral. Esta tese remete ao princípio de que a ação pedagógica, ação do homem sobre o homem, portanto, ato intencional, deve beneficiar a disposição inata da mente na elaboração e resolução de problemas essenciais, ao mesmo tempo, em que instiga e ativa a inteligência geral. Este processo pressupõe o livre exercício da curiosidade, fenômeno mais ativo e desenvolvido na infância e adolescência, que, infelizmente, os espaços educativos formais e não-formais tratam de extinguir em vez de cultivá-lo”.

Uma tarefa desafiadora será, identificar as características empreendedoras dos alunos, a inquietude daqueles que desejam novas possibilidades e orientar pais e professores para reconhecer e estimular essa capacidade realizadora.

Em conjunto com a equipe pedagógica, pesquisaremos, também, estratégias de ensino que possam colocar em evidência o potencial empreendedor, propondo perspectivas e rumos.

Além disso, pretende-se qualificar a ação institucional, criando uma cultura empreendedora, comprometida com o fazer da escola, tanto no processo de execução quanto na obtenção de resultados.

Desde a educação infantil ao ensino médio, serão integrados ao currículo conteúdos e práticas para desenvolver competências empreendedoras, com propostas que comporão a base do futuro empreendedor.

SUMMARY

Principles and practices of entrepreneurship: a new paradigm in education and psychopedagogy

This article points out some principles that can arise from everyday educational practices, in order to develop an entrepreneurial attitude in everybody who is part of school community. It presents an innovative proposal that is being carried out by Israelita School, Brazilian Small and Middle-sized Business Development Service (SEBRAE) and Brazilian Psychopedagogy Association - Rio Grande do Sul Branch (ABPp-RS). Psychopedagogy deals with learning processes and their different forms of acquisition and manifestation. Thus, it can contribute to the understanding of the singularity of each subject involved in this process, taking into consideration his or her attitudes, abilities and skills. The big challenge of Psychopedagogy in this case is to work out the proposal that seeks to develop the entrepreneurship, characteristics of the school-enterprise and diversity of subjects, as well as to put into effect their real projects that also involve social responsibility.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Learning. Education. Entrepreneurship.

REFERÊNCIAS

1. Site: Disponível em: <<http://educacao.sebrae.com.br>>. Acessado em 9 jun. 2005.
2. Site: Disponível em: <<http://www.fic.br>>. Acessado em 17 jun. 2005.
3. Site: Disponível em: <<http://empregos.com.br>>. Acessado em 09 jun. 2005.
4. Aprender a empreender. Programa Brasil empreendedor. SEBRAE. Fundação Roberto Marinho.
5. Delors J. Educação um tesouro a descobrir. UNESCO. São Paulo:Cortez;2003.
6. Forner C. Projeto empreender. Desenvolvimento de metodologia e bases de aplicação do Colégio Israelita Brasileiro. Não publicado;2005.
7. Cruz MW. Saberes epistêmicos –solidários. A formação humanizadora de educadores e de educadoras emancipatórios para a escola e para além da escola: por uma sociedade de utopia. Porto Alegre;2002.

Trabalho realizado numa parceria entre o Colégio Israelita Brasileiro e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RS), com o apoio da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS).

Artigo recebido: 12/10/2005

Aprovado: 28/03/2006

■

O IMPACTO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

Maria Therezinha de Lima Monteiro

RESUMO – A Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Brasília completa dez anos de atuação no Distrito Federal, realizando conferências, encontros, cursos, minicursos, seminários (nacional e internacional), simpósios, painéis, oficinas e atividades junto à Secretaria da Educação do Distrito Federal. Como precursora e primeira presidente da ABPp-Seção Brasília, juntamente com a atual presidente, achamos por bem apresentar aos brasilienses alguns resultados de nossos trabalhos. Estamos realizando um survey para verificar a atuação dos psicopedagogos nas escolas públicas e particulares, bem como em outras instituições, como clínicas, hospitais, etc. Considerando-se que a união da psicologia com a pedagogia é condição necessária para a qualidade da educação, em termos da otimização dos processos de ensino e aprendizagem, o “como” o psicopedagogo está atuando nas escolas ou em outras instituições torna-se tema de interesse. Com uma amostragem de 240 psicopedagogos, aleatoriamente extraída de uma população de 800 especialistas na área, pretende-se avaliar suas técnicas de intervenção psicopedagógica, tanto em termos de linha de trabalho e de resultados obtidos, como em termos de realização profissional. A satisfação na situação de trabalho, as dificuldades enfrentadas e o grau de preparo oferecido pelos cursos realizados nas Universidades focalizadas são outros temas de interesse. Espera-se que a Psicopedagogia esteja oferecendo subsídios para uma melhor qualidade da educação no Distrito Federal, perante a sua abordagem multidimensional do educando em termos cognitivo, afetivo, social e moral. Considerando-se que a Psicopedagogia trata da formação integral do educando, a avaliação proposta pelo estudo apresenta alta relevância não somente econômica, mas essencialmente intelectual, moral e social.

UNITERMOS: Desenvolvimento humano. Cognição. Desenvolvimento social. Desenvolvimento moral.

Maria Therezinha de Lima Monteiro - Professora de Epistemologia Genética no curso de pós-graduação “stricto sensu”, Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília.

*Correspondência
Maria Therezinha de Lima Monteiro
SHIS, QI03, Conj.2, casa 4 – Brasília – DF – Brasil
71605-220 – Fone: (61) 3365-2685.
E-mail: mtmonteiro@terra.com.br*

INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade da educação entre nós começou a ter efeitos nas políticas públicas, após as eleições para governos estaduais em 1982, perante estudos que mostravam que, além dos problemas de acesso à educação, ou seja, da falta de vagas disponíveis para a população nas diversas faixas etárias, existiam sérios problemas afetando a permanência dos educandos na escola, causados principalmente pelos altos índices de repetência, que acabavam por levá-los a desistir de estudar¹. As taxas de repetência e a porcentagem de crianças de sete a quatorze anos fora do ensino fundamental passaram a ser utilizadas como indicadores de ineficiência dos sistemas¹.

Pesquisa sobre o Impacto Social do Programa Bolsa-Escola no Distrito Federal², ao lado de várias contradições implícitas no programa, detectou o baixo rendimento escolar nas turmas visitadas de modo geral e, especialmente, entre as crianças bolsistas. Alguns diretores chegaram a declarar que a escola não estava preparada para receber tal clientela (bolsista) e as mães reivindicavam a melhora do programa e dos(as) professores(as). Na realidade, a educação de baixa qualidade parecia não se adequar à clientela, tanto de bolsistas quanto de não bolsistas, cujo índice de reprovação escolar tem atingido, em média, nível de 40% por um período superior a dez anos, em todo o país². As estatísticas indicam que, já na década de 1930, a porcentagem de crianças retidas na primeira série do ensino fundamental era de 53% e, em 1941, de 58,83%, como constata Sawaia³. Essa mesma autora afirma: *“nos sessenta anos subseqüentes, sucessivos levantamentos mostram uma cronificação desse estado de coisa”*.

Perante resultados de outros estudos, de trabalhos discutidos em mesa-redonda e de livros publicados e trabalhos orientados pela presente autora⁴⁻¹⁷, sobre processos construtivos do conhecimento, a autonomia na escola e o desenvolvimento do raciocínio verbal na criança, foi possível constatar a predominância de uma pedagogia centrada no(a) professor(a), com resultados

pouco positivos em termos de rendimento escolar. Além disso, traços semelhantes podem ser constatados nos trabalhos de pesquisadores de outros países, que participam dos encontros anuais da Sociedade Jean Piaget, Sociedade Internacional para o Estudo do Conhecimento e do Desenvolvimento. Além do ensino verbalizado, sem que o educando tenha oportunidade de desenvolver operações lógico-aritméticas por meio da reconstrução de experiências, temos detectado um clima emocional denotando violência simbólica no contexto de sala de aula, com a criança, além do mau rendimento, apresentando problemas de comportamento^{8,17}.

A união da pedagogia com a psicologia é de caráter remoto na história da educação e, atualmente, tem se direcionado para as escolas pública e particular, focalizando os processos de ensino e aprendizagem. Essa intervenção psicopedagógica não poderá limitar-se a prevenir o fracasso escolar, a título de vacina, mas otimizar os processos de ensino e aprendizagem, tornando a assimilação dos conhecimentos algo saudável, possibilitando a construção da própria inteligência e da saúde mental da criança.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A união da psicologia com a pedagogia teve seu início nas escolas experimentais e escolas de aplicação junto às grandes universidades da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte.

No Brasil, como área de especialização, a Psicopedagogia tem se estruturado como corpo de conhecimento e se transformado em campo de estudos interdisciplinares, a partir da década de oitenta¹⁸. As preocupações iniciais da Psicopedagogia foram buscar as causas do fracasso escolar nos desvios do desenvolvimento físico e psicológico do educando. Nesta época, segundo Scoz¹⁸, a concepção predominante era de caráter organicista e linear, com conotação patologizante que encarava os indivíduos com dificuldades na escola como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas. As causas ligadas a tais disfunções enfatizavam a disfunção cerebral mínima (DCM) e os distúrbios da

aprendizagem, em termos de afasias, disgrafias, discalculias, dislexias, considerados como responsáveis pelo fracasso escolar. Uma vez que o fracasso estava ligado a uma disfunção neurológica, a criança não podia responder pelo próprio fracasso e o(a) professor(a) não acreditava que pudesse fazer algo pelo educando. A intervenção médica, por meio de medicamentos e a rotulação da criança, portadora de tais problemas, justificavam a não aprendizagem. Posteriormente, a carência cultural foi colocada como causa dos problemas de aprendizagem.

Segundo Sawaia³, a escola e o ensino eram objetos de interesse dos psicólogos brasileiros. A criação de serviços direcionados ao atendimento da criança com problemas de aprendizagem justificava tal interesse. Assim, em 1906, segundo Rubinstein et al.¹⁹, há o registro de um laboratório de psicologia pedagógica no Rio de Janeiro e, em 1914, de um gabinete de psicologia científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. No Rio de Janeiro, educadores e psicólogos preocupam-se com a saúde mental do educando, direcionada mais para uma abordagem médica. Na década de vinte, observa-se um movimento mundial de prevenção e atendimento das questões de saúde mental, com repercussões no Distrito Federal. Na década de quarenta, cria-se a Secretaria de Saúde no Rio de Janeiro, com atendimento de escolares com dificuldades diversas. Na década de cinquenta, criam-se classes especiais para alunos portadores de deficiência mental. Nesta mesma década, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul toma iniciativa de estudar e de pesquisar a educação e a linguagem, em parceria com o Centro de Educação da Universidade de Genebra. Na década de sessenta, criou-se o Departamento de Educação Especial no Estado da Guanabara, com atendimento de crianças com dificuldades. Nesta mesma década, surge a Psicopedagogia Clínica no Brasil e na Argentina, endereçada à compreensão do fracasso escolar individual e, no Rio Grande do Sul, surgem as clínicas de leitura, com atendimento de crianças com dificuldades nesta aprendizagem. Na década de setenta, o número de Clínicas de

Leitura no Estado do Rio Grande do Sul atinge a cifra de 324 e, em São Paulo, organizam-se cursos voltados para as dificuldades escolares, com atendimento clínico de crianças da rede pública na Clínica da PUC-São Paulo. As dificuldades de aprendizagem eram entendidas como provenientes de disfunções neuromotoras, englobadas sob a denominação de Disfunção Cerebral Mínima - DCM. Em 1979, cria-se o primeiro curso regular de Psicopedagogia em São Paulo, no Instituto Sedes Sapientiae²⁰. O curso apresentou a característica de propor uma visão mais integrada do sujeito da aprendizagem. Na década de oitenta, o insucesso escolar passa a ser compreendido de modo diferente, com dois movimentos inovadores e paralelos: (a) um na direção da compreensão do fracasso escolar e (b) outro, na direção da clínica, com ambos buscando novo olhar, o institucional, defendido por Gatti¹⁹ *“buscando as causas das dificuldades dos alunos não apenas nas características psicossociais do aluno pobre, mas partem para a análise dos mecanismos intra-escolares, na seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar”*. Os profissionais atuantes na área clínica eram provenientes dos cursos de Pedagogia, de Fonoaudiologia e de Psicologia. Defendiam que a reeducação psicopedagógica, enquanto intervenção adaptativa, não atendia o educando nas suas questões singulares. Nem sempre as dificuldades estavam ligadas ao manejo institucional inadequado, levando às dificuldades de ordem reativas, que provocavam inibição cognitiva, cabendo considerar as relações do aprendente com o conhecimento. Na década de oitenta, inaugura-se uma visão dinâmica da queixa escolar. A influência de psicopedagogos da América Latina e de autores europeus vem refletir nova luz na compreensão do fracasso escolar, a partir de uma visão mais integrada, considerando o sujeito da aprendizagem inserido num contexto. Dentre estes estudiosos destacam-se Ana Maria Rodrigues Muñiz, Alcía Fernandes, Ana Teberosky, Bernardo Quirós, Emília Ferreiro, Jorge Visca, Jacob Feld-

man, Mabel Condemarin, Sara Pain, em diferentes épocas, oferecendo cursos, seminários e editando obras, fundamentando um novo modelo de intervenção clínica¹⁹. Diferentes disciplinas passam a compor os cursos de psicopedagogia, oferecendo abordagem mais abrangente do sujeito da aprendizagem: psicologia genética, antropologia, sociologia, psicanálise, psicologia social operativa, psicolingüística, pedagogia terapêutica, neurologia e outras.

Na mesma década de oitenta, criou-se o Laboratório de Psicopedagogia - LAPp, no Instituto de Psicologia da USP, coordenado por Lino de Macedo, como um centro de capacitação de educadores e de psicopedagogos, focalizando-se, essencialmente, os jogos de regras, na perspectiva da psicogênese. Na década de noventa, intensifica-se a visão de sujeito psicológico, com a contribuição de Jean Maria Dolle, com articulações entre a psicanálise e a educação¹⁹.

Com a expansão da Psicopedagogia na década de noventa, intensifica-se a produção de pesquisa.

Se na década de setenta a patologia da época era a DCM, hoje, a preocupação é com a síndrome do déficit de atenção, hiperatividade e com a dislexia. Os aspectos orgânicos do sujeito da aprendizagem estão sempre presentes, mas a solução é buscar técnicas alternativas para atender o educando. Os princípios psicogenéticos dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo, social e moral têm muito a oferecer tanto para a solução do déficit de atenção e hiperatividade quanto da dislexia. Sabe-se, hoje, após estudos de psicogenética, que o grau de concentração de atenção da criança do período operatório concreto, de sete a onze ou doze anos, sem solução de continuidade, para comunicações inteiramente verbais é de um quarto de minuto ou quinze segundos, não acontecendo o mesmo quando ela manipula o material didático^{21,4}, com possibilidades de retroação e de antecipações na análise das relações. As estruturas lógicas elementares²², em seu processo de desenvolvimento na criança, oferecem subsídios valiosos para a compreensão da dimensão formal do conhecimento, uma vez que o sujeito cognos-

cente apresenta-se como uma integração das dimensões epistêmica (aspecto formal) e psicológica (aspecto real). A consideração das dimensões formal e real do conhecimento reflete muita luz sobre "como" se dá a transmissão cultural na educação. Não basta o "desejo" de aprender, pois tal disposição motivacional em grande parte é fruto da diferenciação entre significante e significado. A articulação de conhecimentos, com elaboração de conteúdos, se faz por meio do agrupamento das operações que se desenvolvem por deslocamentos espaciais na exploração do objeto (conteúdos), sofrendo processos de reconstrução e de ressignificação no nível verbal, graças aos processos dialéticos entre esquemas retroativos e antecipadores na análise das relações²³.

Ora, se a queixa geral de pais e de professores é o desinteresse do educando pelos conteúdos a serem assimilados e, teoricamente, transmitidos pelos mais velhos (professores e pais), fica claro que a sua possível disposição "desejante" só acontecerá na situação real de sala de aula se houver condições para reconstruir e ressignificar experiências, fazendo diferenciação e integração entre significantes e significados. Para isto, o(a) professor(a) precisa estar familiarizado com os princípios do desenvolvimento em suas várias dimensões. Para Piaget, em seus discursos proferidos aos professores e membros do Conselho de Educação, durante os quarenta anos que foi presidente do Bureau Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, ao professor cabe organizar situações não espontâneas de ensino e aprendizagem, mas provocando reações espontâneas do educando, ou seja, reações dentro de suas potencialidades. Neste sentido, não cabe falar somente numa "tolerância de esforço", por parte do aprendente, ao enfrentar problemas na compreensão dos conteúdos de aprendizagem²⁴, mas de reconstrução e de ressignificação de experiências, onde o sucesso levará à auto-estima e ao verdadeiro "desejo" de aprender, com base na compreensão dos significados, expressos de modo adequado por significantes nos parâmetros da sintaxe.

A Psicopedagogia, nesta perspectiva da Epistemologia Genética, deixa de ser um trabalho somente preventivo, no sentido de se evitar a dor do fracasso escolar, para se constituir na via de promoção do sucesso escolar, por meio da otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Com base nos princípios do desenvolvimento nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social e moral da criança, a Psicopedagogia passa a ser a via necessária para a promoção da saúde mental do educando, desde que comece a atuar desde a pré-escola, quando o ritmo de aprendizagem é bastante intenso, com desaceleração acentuada até o início do nível operatório concreto, ao redor dos sete anos, segundo pesquisas e trabalhos de especialistas com crianças vítimas de lesão cerebral²⁵.

Assim, com os estudos de psicogenética, muitos problemas de aprendizagem passaram a se relacionar mais com os processos de ensino e aprendizagem do que com uma causa patológica. Além disso, o movimento das escolas novas, em função do desenvolvimento da tecnologia exigindo melhor qualidade da educação, influenciaram a integração da pedagogia com a psicologia e a filosofia, destacando-se essencialmente os trabalhos de Dewey, nos Estados Unidos da América do Norte, de Kerschensteiner, na Alemanha, de Ferrière, na Suíça, Anísio Teixeira, no Brasil e outros, focalizando a importância da atividade na aprendizagem, posteriormente discutida e justificada tanto pela psicogenética, durante o século XX, quanto pela neurociência cognitiva, na segunda metade do século XX e neste início de século XXI. Nesta perspectiva, os procedimentos de ensino e aprendizagem passam a ser focalizados, procurando-se suas explicações no próprio desenvolvimento da criança, cuja passagem de um conhecimento mais simples para outro mais complexo apresenta-se como tema da Epistemologia Genética.

Em resumo, a abordagem psicogenética do desenvolvimento da criança apresenta-se de maneira integral, focalizando-se as dimensões

cognitiva (lógica), afetiva, social e moral, cujas diferenças culturais refletem diferenças éticas e ideológicas, em termos de uma filosofia da educação^{21,22,26-31}. Torna-se importante acentuar que o contexto cultural irá refletir não só nos objetivos da educação, como também na ética implícita na interação psicopedagógica situacional³². Ao lado do contexto cultural³⁰, há de se acentuar a lógica implícita nos processos de ensino e aprendizagem^{22,23} cuja origem situa-se na organização das ações, respondendo pelo desenvolvimento formal do pensamento na construção do sujeito epistêmico, que ao lado do sujeito psicológico (traços culturais) integram o sujeito cognoscente¹⁵.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia tem contribuído significativamente para uma nova concepção de Psicopedagogia no cenário educacional brasileiro. A série de eventos promovidos pelas ABPp Nacional e Regionais comprova esta transformação.

Em seu início, sob a denominação de Associação de Psicopedagogos de São Paulo, em 1980, já havia uma preocupação em definir o perfil desses profissionais¹⁸. Em 1984, no encontro intitulado "Experiências e Perspectivas do Trabalho Psicopedagógico na Realidade Brasileira", os temas debatidos objetivam tanto os problemas de aprendizagem como também uma atuação relacionada à qualidade do ensino nas escolas. A necessidade de conhecimentos multidisciplinares foi se impondo gradativamente, cujo encontro de 1986 intitulou-se "Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e na Atuação Profissional", promovendo a participação de profissionais de diferentes áreas científicas, com uma visão abrangente da aprendizagem. Em 1988, passa a denominar-se Associação Brasileira de Psicopedagogia e realiza o I Congresso e o III Encontro de Psicopedagogos. Nesta época, sua expansão é acentuada em virtude da criação de núcleos associativos em diversos estados do Brasil, posteriormente transformados em seções. Em 1992, realiza-se o II Congresso e IV Encontro

da Associação Brasileira de Psicopedagogia com o tema "A Praxis Psicopedagógica na Realidade Escolar Brasileira"¹⁸. De um enfoque inicial de caráter clínico, centrado nas patologias dos problemas de aprendizagem, posteriormente multidisciplinar, a psicopedagogia passa a dirigir suas preocupações à qualidade da educação escolar.

Em Brasília, o núcleo foi criado sob a custódia da ABPp-Seção Goiás, em 1995, transformando-se em ABPp-Seção Brasília em 23 de junho de 1996, com o término do primeiro mandato, em 1998, sob a presidência da presente autora, atual primeira conselheira nata. Até a presente data, a psicopedagogia conta com uma década de existência na capital federal, tendo realizado vários encontros de caráter regional, nacional e internacional.

Como precursora e primeira presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia-Seção Brasília, não poderia deixar de apresentar certo interesse em verificar o que resultou desses anos de psicopedagogia no Distrito Federal, desde a criação do núcleo sob a custódia da ABPp-Seção Goiás até os dias atuais.

Durante o primeiro ano do núcleo e os dois anos seguintes, com status de ABPp-Seção Brasília, os trabalhos da presidência e de toda a equipe da diretoria se endereçaram para a integração e atuação da psicopedagogia na escola pública e particular. A diretoria era composta por psicopedagogos recém egressos da primeira turma do curso de pós-graduação "lato sensu" em Psicopedagogia da Universidade Católica de Brasília, criado nos idos de 1993 pela presente autora e coordenado, em colaboração com a Prof^a. Martha Helena de Freitas Silva. Assim, foi lançada a semente da psicopedagogia em Brasília, tanto com a criação do Curso de especialização na UCB, quanto com a instalação da Associação sob a forma de núcleo em 1994, com status de ABPp-Seção Brasília, em 1995.

Desta forma, é do mais alto interesse detectar o grau de influência da psicopedagogia sobre a educação no Distrito Federal, trabalho que está sendo realizado por meio de um survey pela presente autora em colaboração com a atual presidente, Eline Lima Moreira de Azevedo e demais membros da diretoria e do conselho regional.

SUMMARY

The psychopedagogy impact on education on the Federal District

The Brasilia chapter of the Brazilian Association of Psychopedagogy has been active in the Federal District for ten years, holding conferences, meetings, courses, mini-courses, national and international seminars, symposia, panels, workshops and others activities, in collaboration with the Office of Education of the Federal District. As precursor and the first president of that body, we, together with the current president, find it appropriate to present to the people of Brasilia some of the results of our work. The intent of the study is to bring to light the fruits of some of our endeavors. The activities of psychopedagogues in the public and private schools and in other institutions, such as clinics and hospitals, etc., will be studied through a survey. Considering that the union of psychology and pedagogy is a necessary condition for educational quality, in terms of optimization of the teaching-learning process, how psychopedagogues are performing in the schools and other institutions is a topic of special interest. With a sample of 240 psychopedagogues selected randomly from a population of 800 specialists in the area, the intention is to evaluate their techniques of psychopedagogical intervention, in terms of lines of work and results obtained, as well as professional self-realization. Satisfaction with working conditions, difficulties faced and the degree of preparation offered by the university programs of study under examination constitute another area of interest. It is to be hoped that psychopedagogy may contribute to better quality education in the Federal District, through its multidimensional approach to the learner in cognitive, affective, social and moral terms. Considering that psychopedagogy deals with comprehensive education, the evaluation being proposed in this design is highly relevant, not only economically but, essentially, moral and social.

KEY WORDS: Human development. Cognition. Social development. Moral development.

REFERÊNCIAS

1. Campos MM. A qualidade da educação em debate. *Rev Avaliação Educacional - Fundação Carlos Chagas* 2000;22:5-35.
2. De Lima Monteiro MT. O impacto social do programa bolsa escola no Distrito Federal. *Rev. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas* 2000; 22:37-91.
3. Sawaia S. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Rubinstein E, Castanho MI, Noffs NA. *Rumos da psicopedagogia brasileira*. 2004;66:225-38.
4. De Lima Monteiro MT. Programmed instruction of the decimal number concept with variations of stimulus control and reinforcement. 8th International Interdisciplinary UAP-USC conference on piagetian theory and the helping professions. Los Angeles; 1978.
5. De Lima Monteiro MT. A construção das operações. Congresso Internacional de Genebra pelo Centenário de Jean Piaget *The Growing Mind*. Geneve;September 14-18,1996.
6. De Lima Monteiro MT. Learning to read and write through child's natural interaction and expression. XII Biennial Meeting of International Society of the Study of Behavioral Development. Brasil, Recife; July 19-23,1993.
7. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal num contexto interdisciplinar. VI Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Campo Grande: UCDB. 20 de julho,2000.
8. De Lima Monteiro MT, Guimarães RM, Reis HB, Souza IT, Simões JF, Silva VS et al. Affectivity and cognition: the socio-emotional climate in the classroom and its influence upon learning. In: 30th Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Society for the study of knowledge and development. Montreal, Canadá,2000.
9. De Lima Monteiro MT, Araújo SCC, Barbosa MJ, Carvalho GBJ, Ferreira TML. Multiplication and multiplicative associativity in an interdisciplinary context. In: 31th Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Society for the study of knowledge and development. Berkeley, California, USA; May 31- June 2, 2001.
10. De Lima Monteiro MT. A construção do conceito de números decimais num contexto interdisciplinar. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Brasília, DF; 13-16 de junho, 2001.
11. De Lima Monteiro MT. Psicogênese e a Prática Psicopedagógica. Mesa-Redonda - Simpósio de Pesquisa da Plataforma "Lattes". IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste. Brasília;13-16 de junho,2001.
12. De Lima Monteiro MT. Cultural diversity and cooperative learning by reconstruction of experiences. International Cultural Research Network Congress, Brasilia Catholic University and United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Brasília; July 2-6, 2002.
13. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal: aprendizagem por coordenação de ações, reconstrução e ressignificação de experiências. In: Scoz BJ, Feldman C, Castro Gasparian MC, Maluf MI, Mendes MH, Bombonato Q, eds. *Psicopedagogia. Um Portal para a Inserção Social*. Petrópolis:Vozes;2003. p.240-6.
14. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal de crianças carentes: a zona proximal de desenvolvimento. *Rev Psicopedagogia* 2004;66:186-205.
15. De Lima Monteiro MT. Cognição e afetividade: Piaget e Freud. *Rev. Educação. Série Texto Didático* 2003,12:9-64.
16. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal num contexto interdisciplinar. *Rev Educação. Série Texto Didático* 2003;12:65-80.
17. Vale CMR. *Violência simbólica e rendimento escolar [Dissertação/Tese]* Brasília:Universidade Católica de Brasília;2004.
18. Scoz B. *Psicopedagogia e realidade escolar. O problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis:Vozes;1994.

19. Rubinstein E, Castanho MI, Noffs NA. Rumos da psicopedagogia brasileira. Rev Psicopedagogia 2004;66:225-38.
20. Bossa N. A psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
21. Piaget J. L'íimage mentale chez l'enfant. Paris; France:PUF;1966.
22. Piaget J, Inhelder B. Gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro:Zahar Editores;1983.
23. Piaget J. As formas elementares da dialética. São Paulo:Casa do Psicólogo;1996.
24. Rubinstein E. O estilo de aprender e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo:Casa do Psicólogo;2003.
25. Doman G. Como ensinar seu bebê a ler. Porto Alegre:Artes e Ofícios Editora;1994.
26. Piaget J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro:Zahar Editores;1970.
27. Piaget J. A construção do real na criança. Rio. de Janeiro: Zahar Editores; 1970.
28. Piaget J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem mental e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores;1971.
29. Piaget J. A representação do espaço na criança. Porto Alegre:Artes Médica;1993.
30. Piaget J. O juízo moral na criança. São Paulo:Summus Editorial;1994.
31. Piaget J, Inhelder B. Memória e inteligência. Brasília:Editora da Universidade de Brasília - Artenova;1979.
32. De Lima Monteiro MT. Diversidade cultural e ciência da educação. Brasília:Universa - Editora da Universidade Católica de Brasília;2002.

Trabalho realizado na Universidade Católica de Brasília (UCB), em parceria com a Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Brasília (ABPp - Seção Brasília).

*Artigo recebido: 07/08/2005
Aprovado: 05/03/2006*



O CAMINHO PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE

Maria das Graças Sobral Griz

RESUMO – Neste artigo de revisão bibliográfica, procuramos mostrar o caminho da Psicopedagogia ao longo de sua história. Ela procurou, na epistemologia convergente, estudar a aprendizagem humana, buscando, em outras áreas de conhecimento, conteúdos que viessem conduzir uma prática solucionadora dos problemas de aprendizagem, cada dia mais elevados em nossas crianças brasileiras. Pudemos observar seu percurso ao longo de um caminhar multidisciplinar, onde várias teorias discorriam sobre os percalços surgidos na aprendizagem do sujeito, tentando dar conta desta problemática. No entanto, estas áreas de conhecimento se atrelavam de forma justaposta, cada uma analisando sobre seu próprio viés. Houve, porém, uma grande contribuição, uma vez que, nestas áreas de conhecimento, a Psicopedagogia encontrou formas de agir diversas. Como na multidisciplinaridade, a Psicopedagogia ainda não encontrou respostas para seus questionamentos, ela se atrela aos caminhos da interdisciplinaridade. Aqui, ela encontra maior respaldo, pois percebe que o sujeito é analisado como um ser global, transversalizado, na sua singularidade, por uma pluralidade, enquanto sujeito inserido em uma cultura. A psicopedagogia se encontra, neste seu caminhar, com a transversalidade. Aqui, ela vai além do dito, e procura compreender o que está por trás do não-dito, para poder dar conta dos problemas da aprendizagem humana. Como a Psicopedagogia é um conhecimento inconcluso, ela não se fecha na transversalidade. Ela continua seu caminho por este viés, em busca de uma solução.

UNITERMOS: Multidisciplinaridade. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Aprendizagem. Singularidade. Pluralidade.

Maria das Graças Sobral Griz – Pós-graduada em Psicopedagogia; Professora da Disciplina de Modalidades de Aprendizagem do Psicopedagogo e de Psicopedagogia Clínica; Coordenadora do Curso de Pós-graduação “Lato-Sensu” com Especialização em Psicopedagogia, realizado pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e pelo Centro Psicopedagógico de Atividades Integradas - CEPAI; Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPP – Seção Pernambuco.

Correspondência:

*Maria das Graças Sobral Griz
Rua das Pernambucanas, nº 277 – Graças
Recife – PE – Brasil – 52011-010
E-mail: abppe@terra.com.br*

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia busca, então, o caminho da interdisciplinaridade. Isto porque ela surge de uma prática muito particular que é a de atender e solucionar os problemas de aprendizagem trazidos por muitas crianças, que por muitas razões não acompanham seus colegas de classe. Quando falamos em aprendizagem, nos referimos a seres humanos que possuem uma individualidade e características próprias, isto é, sujeitos inseridos em um amplo e complexo contexto que embora comum é muito peculiar. Daí porque os profissionais buscavam, em suas áreas de conhecimento, encontrar uma solução que explicasse e sanasse os problemas que ocorrem no processo de aprendizagem. Assim é que, cada um com sua ação própria, e se fundamentando em várias teorias, foi sentindo a necessidade de se apoiar em disciplinas e práticas diferentes, pois uma só disciplina, uma só prática, não dava conta da explicação e da resolução dos problemas apresentados por aqueles sujeitos. Era preciso entender e ter um olhar para este sujeito em sua totalidade, mas percebendo-o como um ser que é peculiar, interage consigo mesmo e com o meio, e que necessita do contato com o diferente para que socializando-se possa aprender.

A Psicopedagogia, ao estudar o ato de aprender e de ensinar, levando em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, vai a busca de outras disciplinas, tornando-se multidisciplinar. Essa ação psicopedagógica também não deu conta da explicação e da compreensão do fenômeno da não-aprendizagem. Essa prática era ainda exercida por profissionais que procuravam intervir nos problemas de aprendizagem, cada um utilizando-se de suas formações acadêmicas isoladamente. A partir de um intercâmbio teórico e de uma ação prática conjunta, entre profissionais da Pedagogia, da Psicologia, da Fonoaudiologia, da Psicanálise, da Neuropediatria, uma práxis psicopedagógica foi sendo construída, numa visão interdisciplinar, onde o sujeito que não aprendia era visto em toda sua complexidade, como um ser global. Aonde, para analisar e solucionar os seus problemas de aprendizagem, cada aspecto de seu ser era observado, levando-se em consideração as diversas áreas de conhecimento. Um modelo de intervenção psicopedagógica foi se construindo, numa visão mais ampla,

observando-se também a relação entre a aprendizagem e a queixa escolar. Esta posição interdisciplinar deu sustentação a uma postura científica da Psicopedagogia, agora se valendo das diferentes disciplinas para se fundamentar e agir. Assim, torna-se unânime a necessidade de diversas áreas de conhecimentos que, articuladas, dêem fundamento à constituição de uma teoria psicopedagógica capaz de fornecer instrumentos para uma reflexão científica e que possa atuar no campo da Psicopedagogia, podendo se transformar em aprendizagem.

A Psicopedagogia, no entanto, não se limitou a esta visão interdisciplinar. Ela vai mais além. Ela transita pelo conhecimento das múltiplas disciplinas, ultrapassando-as para, ocupando um lugar que é seu, se fixar no estudo, na análise e na solução do problema daquele sujeito que apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem. Compreendemos, então, que a Psicopedagogia não deve trabalhar apenas de forma convergente. Desta forma, a Psicopedagogia é originada, numa condição de filha de uma série de outras ciências, ciências essas que podem se articular, devendo tornar-se transdisciplinar, construindo novos conceitos, novas maneiras de olhar o ser humano para poder encontrar caminhos para a solução dos problemas de aprendizagem. É com esta visão transdisciplinar que a Psicopedagogia analisa a queixa de dificuldade na aprendizagem do sujeito, tendo uma compreensão dinâmica e levando em consideração as contradições e tensões da mente humana. Nesta visão, a Psicopedagogia sofre uma modificação estrutural, a partir da contribuição da Psicanálise, que permite a visão transdisciplinar da práxis psicopedagógica, indo além do visto e do dito. Hoje, podemos estudar, analisar os vários aspectos que influenciaram para que o sujeito construísse uma modalidade de aprendizagem que lhe possibilite ou não adquirir um conhecimento.

Com o olhar transdisciplinar, melhor dizendo, pretendendo olhar mais além, a Psicopedagogia direciona este olhar para os conflitos e tensões que permeiam o discurso escolar, ao mesmo tempo em que olha o sujeito da aprendizagem. É preciso que se escute os diferentes discursos que estão constituídos no sujeito e por ele também constituídos. É desta forma que a Psicopedagogia lida

com a incerteza e as impreviões, tanto na sua prática clínica, como na sua ação na instituição. A Psicopedagogia irá sempre discutir seus fundamentos e construir novas ferramentas, abrindo espaços para novas buscas do conhecimento no processo de aprendizagem humana.

Severino¹ nos transmite uma fala bastante interessante. O autor diz que:

“Acredito que estão dados os preliminares para que se possa falar então do campo transdisciplinar em relação à teoria e à prática psicopedagógica. É preciso dar-se conta de que os resultados desse complexo processo de construção do conhecimento decorrente da exploração de uma abordagem multidisciplinar, intradisciplinar e interdisciplinar, não se constituem apenas de um somatório de saberes que se acumulam. Estamos aqui diante de uma situação que o todo é maior do que a soma das partes. Este é o sentido do transdisciplinar, em se tratando de conhecimento efetivamente produzido no processo da existência histórica dos homens, quer no seu cotidiano, quer nos seus esforços de expressão discursiva universalizada”¹.

Com esta compreensão, o trabalho do psicopedagogo consta de uma atuação na clínica e na instituição. Sua ação na Instituição apresenta um caráter preventivo e social. Sua ação na clínica postula um caráter ressignificador das modalidades de aprendizagem, numa atuação no sujeito, sendo, portanto, individual. Cabe, então, ao psicopedagogo, conhecer e investigar como o sujeito é constituído, como ele se relaciona com o meio, como se transforma nas diversas etapas de sua vida, que recursos de conhecimento ele dispõe e de que forma produz conhecimento e aprende.

A Psicopedagogia amplia seu campo de ação e caminha em busca da resolução dos problemas de aprendizagem para inserir o indivíduo não apenas na condição de cidadão, mas na condução de sujeito, integrado numa sociedade, participante das decisões dessa sociedade, agindo com compromisso junto aos seus co-cidadãos, para que todos cheguem ao objetivo maior do homem que é ser feliz.

Nessa busca, a Psicopedagogia compreende que apenas encontrar soluções para os problemas da aprendizagem não é mais seu único objetivo. Ela hoje se preocupa também na busca de soluções para que o homem construa uma sociedade mais justa, onde cada cidadão se constitua num aprenden-

dente inconcluso, inserido numa realidade que muda constantemente e rapidamente.

Todos somos ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes. Nessa dinâmica construímos significados para a vida. Quando educamos alguém, abrimos caminho para que este alguém construa sua capacidade de sempre estar aprendendo. Como uma área de conhecimento, ela busca no substrato epistemológico o caminho para a formação do sujeito aprendente e ensinante.

Como estuda as relações que se dão quando se está adquirindo o conhecimento, a Psicopedagogia estuda, também, o vínculo com a aprendizagem de cada sujeito singular, as significações que transversalizam o aprender, objetivando dar uma contribuição para que a prática educativa social esteja em constante reformulação, ao mesmo tempo em que ressignifica atitudes pessoais na sua subjetividade.

A Psicopedagogia busca, hoje, mostrar que, no processo de aprendizagem humana, não se deve esquecer da singularidade de cada ser humano, compreendendo que, ao mesmo tempo em que é singular, possui uma diversidade. Recordemos o que nos diz Morin²:

“É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”².

Para Morin², a unidade e a diversidade do ser humano são compreendidas na prática educativa. Buscamos neste autor o mesmo ensinamento e o aplicamos com pertinência na prática psicopedagógica. Se a Psicopedagogia buscava só nos recursos técnicos a contribuição para melhorar o perfil daquele que está aprendendo, agora, ela se utiliza de uma abordagem dinâmica para intervir nos conflitos que permeiam o processo de aprendizagem. Assim, com uma intervenção dinâmica, transdisciplinar, a Psicopedagogia tem condições de fazer uma análise das relações que se dão quando o sujeito entra em contato com o conhecimento e com o saber, por ocasião de sua aprendizagem.

Como a Psicopedagogia se propõe a trabalhar a subjetividade, ela vai além do âmbito da escola e da clínica. No primeiro, ela dá condições para que os professores se posicionem diferen-

ciadamente, de forma livre e criativa, podendo assim se respeitarem e respeitarem seus alunos, ressignificarem suas modalidades de aprendizagem e estenderem estas posturas para além do espaço escolar. No segundo, ao construir espaços de autoria de pensamento, a Psicopedagogia atua na família, transferindo esta atuação para outros canais, pois como nos diz Fernández³:

“Tal objeto poderá ser trabalhado não apenas e nem principalmente no consultório: no seio da família, nos meios de comunicação, nas escolas, nas universidades, nos hospitais, no cinema, na arte, nas relações de amizade, nas relações fraternas, nas relações de mulher e marido, nas de terapeuta e paciente. Em todos e em cada um dos espaços cabe uma leitura psicopedagógica³.”

A Psicopedagogia, então, como área de conhecimento que caminha em busca da verdade, também se constitui numa área inconclusa. Ela

não se esgota nessa busca. Da mesma forma que busca construir no sujeito a capacidade de ser sempre aprendente, ela também se posiciona como eterna construtora do conhecimento, na condição de aprendente, e como reprodutora de conhecimento, na condição de ensinante. Ela é, pois, uma área de conhecimento que permite ao ser humano ser autor de seu pensamento, dando a oportunidade de viajar, caminhar, permitindo também uma interação entre o velho e o novo, entre o tradicional e o moderno, entre o ideal e o real, entre o masculino e o feminino, entre o subjetivo e o objetivo, dando a este sujeito uma verdadeira aprendizagem significativa. É assim, pois que nos diz Fernández⁴ *“quando se abre a escutada singularidade do pensar, o trabalho psicopedagógico é fascinante.”* E completa *“a ‘fábrica’ dos pensamentos não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se ‘entre’⁴.”*

SUMMARY

The way for the transdisciplinarity

In this article review, it is shown the way the psychopedagogy grew its history. This area studies the learning of the human being and its relation with allied areas in order to follow a clinical application which could solve learning problems. It could be observed that several theoretical approaches tried to understand the way the learning was developed, although, in many cases, some was overlapping in opposite manners, each one with its own bias. If for one hand, it was sometimes contradictory, other times, the psychopedagogy found a variety of manners to act. It was in the interdisciplinary way of solve learning problems, which the psychopedagogy try to know the way the human being should be treated as a whole, in its singularity, within a cultural plurality. The psychopedagogy goes beyond what is said and try to understand what is not explicit.

KEY WORDS: Multidisciplinarity. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity. Learning. Singularity. Plurality.

REFERÊNCIAS

1. Severino AJ. A Psicopedagogia e o espaço transdisciplinar. In: Noffs NA, Fabrício NCS, Bueno VC, eds. A psicopedagogia em direção ao espaço transdisciplinar. São Paulo:Frôntis;2000.
2. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília:Cortez;2000. p.55.
3. Fernández A. O saber em jogo. Porto Alegre:Artes Médicas;2001. p.87.
4. Fernández A. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre:Artes Médicas;2001. p.21.

Trabalho desenvolvido no CEPAI – Centro Psicopedagógico de Atividades Integradas, Recife, PE.

*Artigo recebido: 01/10/2005
Aprovado: 30/11/2005*

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Psicopedagogia, órgão de comunicação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, indexada em: LILACS (Literatura Latino - Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades), EDUBASE (Faculdade de Educação, Universidade de Campinas), INDEX PSI (Conselho Federal de Psicologia), Catálogo Coletivo Nacional (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e Descrição Bibliográfica da Fundação Carlos Chagas (DBFCC) tem por objetivo publicar artigos inéditos na área de psicopedagogia, em especial: resultados de pesquisa de caráter teórico/empírico; revisões críticas da literatura de pesquisa educacional temática ou metodológica e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas que ampliem e aprofundem o conhecimento na área e que não tenham sido publicados em outros periódicos. A Revista Psicopedagogia utiliza as normas Vancouver (Uniform Requirements for Manuscript Submitted to Biomedical Journals, organizadas pelo International Committee of Medical Journals Editors, disponíveis em <http://www.icmje.org>) e aceita para publicação as seguintes colaborações:

1. Artigo Original: relato completo de investigação. Limitado a 20 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, métodos (procedimentos básicos), resultados, discussão e conclusão. Deve conter ainda: resumo e summary, unitermos e key words.

2. Artigo de Revisão: revisão crítica da literatura abordando conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente. Limite: 20 laudas e deve incluir resumo, summary, unitermos e key words.

3. Relato de Pesquisa ou Experiência: análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais. Limite: 20 laudas e deve conter: resumo e summary, unitermos e key words.

4. Dissertação, Tese e Monografia: Limite: 20 laudas e deve conter: resumo, summary, unitermos e key words.

5. Leitura e Resenha de Livros: abordagem de obra recém-publicada. Limite: 4 laudas. Dispensam resumo, summary, unitermos e key words.

6. Ponto de Vista: temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreçam novas idéias ou perspectivas para o assunto. Limite: 4 laudas. Dispensa resumo, summary, unitermos e key words.

7. Artigo Especial: textos elaborados a convite do editor responsável, de grande relevância para a especialidade, não classificáveis nas categorias de artigos listados anteriormente. Deve conter: resumo, summary, unitermos e keywords.

INFORMAÇÕES GERAIS

Os artigos e correspondências deverão ser enviados à:

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia
Rua Teodoro Sampaio, 417 - Cj. 11
05405-000 - São Paulo - SP

Cada original deverá vir acompanhado de duas vias, inclusive com disquete em sistema PC, fotografias, gráficos, etc. O conteúdo do material enviado para publicação na Revista Psicopedagogia não pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outros veículos. A Revista Psicopedagogia possui os direitos autorais de todos os artigos por ela publicados. A reprodução total dos artigos em outras publicações requer autorização por escrito do Editor. Todos os artigos publicados são revisados por membros do Conselho Editorial, e a decisão sobre a aceitação do artigo para publicação ocorrerá, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Na seleção dos artigos para publicação, são avaliados a originalidade, a relevância do tema e a qualidade da metodologia científica utilizada, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Artigos recusados não serão devolvidos ao autor. O Conselho Editorial reserva-se o direito de fazer pequenas modificações no texto dos autores para agilizar seu processo de submissão ou publicação. Quando da publicação, provas impressas serão enviadas aos autores, devendo ser revisadas e devolvidas no prazo de cinco dias. Caso os autores não as devolvam, indicando possíveis correções, o trabalho será publicado conforme a prova.

PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS

Os artigos podem ser escritos em português ou espanhol, e devem se enquadrar em uma das diferentes seções da revista. O trabalho deverá ser redigido em corpo 12 (Times New Roman), numa só face do papel, no máximo em 20 laudas de 30 linhas cada, espaço 1,5 linha, com margem de 3cm de cada lado, no topo e no pé de cada página. Os manuscritos devem ser apresentados nesta seqüência: página título, resumos em português e inglês (summary), key words, unitermos, texto, referências bibliográficas, tabelas e/ou ilustrações.

PÁGINA TÍTULO

Deverá conter:

- A) título do trabalho em português e inglês
- B) nome, sobrenome do (s) autor (es) e instituição pertencente (s);
- C) nome e endereço da instituição onde o trabalho foi realizado;
- D) título resumido (não exceder quatro palavras);
- E) Carta de apresentação, contendo assinatura de todos os autores, responsabilizando-se pelo conteúdo do trabalho, concordando com as normas de publicação e cedendo o direito de publicação à Revista Psicopedagogia, porém apenas um deve ser indicado como responsável pela troca de correspondência. Deve conter telefone, fax e endereço para contato.
- F) Aspectos éticos – Carta dos autores revelando eventuais conflitos de interesse (profissionais,

financeiros e benefícios diretos ou indiretos) que possam influenciar os resultados da pesquisa. Na carta deve constar ainda a data da aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual estão vinculados os autores.

ESTRUTURA DO TEXTO

Os Artigos Originais devem conter, obrigatoriamente:

A) Introdução: Deve indicar o objetivo de trabalho e a hipótese formulada;

B) Métodos (Procedimentos Básicos): Breves descrições dos procedimentos utilizados;

C) Resultados: Síntese dos achados, podendo ser apresentados com figuras ou tabelas que ilustrem pontos importantes;

D) Discussão: Inclui o achado, a validade e o significado do trabalho;

E) Conclusão: considerações finais.

Referências de "resultados não publicados" e "comunicação pessoal" devem aparecer, entre parênteses, seguindo o(s) nome (s) individual (is) no texto. Exemplo: Oliveira AC, Silva PA e Garden LC (resultados não publicados). O autor deve obter permissão para usar "comunicação pessoal".

RESUMO e SUMMARY

São obrigatórios para os **Artigos Especiais, Artigos Originais, de Revisão, Relato de Experiência ou Pesquisa, Dissertação, Tese e Monografia**, devendo conter no máximo 250 palavras. Após o resumo deverão ser indicados no máximo seis Unitermos (recomenda-se o vocabulário controlado do "Decs-Descriores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme (www.bireme.br/terminologiaensaude)). O *Summary* (tradução do resumo para o inglês) deve acompanhar o mesmo modelo do resumo e ser seguido de *Key words* (tradução dos Unitermos para o inglês).

AGRADECIMENTOS

Apenas a quem colabore de modo significativo na realização do trabalho. Devem vir antes das Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências devem ser dispostas por ordem de entrada no texto e numeradas consecutivamente de forma sobrescrita, sendo obrigatória sua citação. Exemplo: como já demonstraram diversos autores^{6,9,15}. Devem ser citados todos os autores do trabalho, quando até seis; acima deste número, citam-se os seis primeiros seguidos de *et al.* O periódico deverá ter seu nome abreviado segundo o *Cummulated Index Medicus* ou, se não for possível, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Exemplos de tipos de referências:

1. *Padrão (Só um autor)*

Noffs NA. A formação de educadores para uma escola inclusiva. Rev Psicopedagogia 2002; 19: 41-4.

2. *Padrão (Entre dois e seis autores)*

Wippel MLM, Goulart DF, Moreira ALGB, Bozza MGG. Capacidade para a prática interdisciplinar: um relato de experiência. Rev Psicopedagogia 2002; 19: 66-73.

3. *Padrão (Mais de seis autores)*

Araújo VJF, De Carlucci Jr D, Sasaki SU, Montag E, Azato FN, Cordeiro NC, et al. Perfil da incidência de câncer em hospital geral em São Paulo. Rev Hosp Clin Fac Med Univ São Paulo 1998; 53: 110-3.

4. *Ausência de autor*

Cancer in South Africa [editorial]. S Afr Med J 1994;84:15.

5. *Organização como autor*

Sociedade Brasileira de Cardiologia. III Diretrizes Brasileiras sobre dislipidemias. Arq Bras Cardiol 2001; 77: 1-48.

6. *Livros e outras obras monográficas - Autor(es) pessoal(is)*

Gasparian MC. A Psicopedagogia institucional sistêmica. São Paulo: Abril Cultural; 1997.

7. *Capítulo em um livro*

Piaget, J. Problemas de epistemologia genética. In: Piaget J. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1978. p. 211-71.

8. *Dissertação/Tese*

Mendes MH. Psicopedagogia: uma identidade em construção [Dissertação/Tese] São Paulo: Universidade São Marcos; 1998.

9. *Referência em formato eletrônico*

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico e Estimativas, 1996. Disponível no URL: <http://www.ibge.gov.br>

Outros tipos de referências deverão seguir o documento de 2003, do International Committee of Medical Journal Editors (Grupo de Vancouver). Os editores se dão ao direito de excluir referências não indicadas no texto ou elaboradas erroneamente.

FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Serão aceitas no máximo de seis ilustrações por artigo, as quais compreendem: figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotografias e desenhos esquemáticos. No caso de utilização de fotografias ou figuras, solicita-se o envio dos originais ou cópias digitalizadas em formato .TIF, com resolução mínima de 300 dpi. O aproveitamento ficará condicionado à qualidade do material enviado e devem ser apresentados em preto e branco, em folhas separadas e acompanhados de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais em que os quadros e tabelas devem ser intercalados. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução.

ABREVIações / NOMENCLATURA / NOTAS DE RODAPÉ

O uso de abreviações deve ser mínimo. Quando expressões extensas devem ser repetidas, recomenda-se que suas iniciais as substituam após a primeira menção. Esta deve ser seguida das iniciais entre parênteses. Notas de rodapé somente se estritamente necessárias. Devem ser assinaladas no texto e apresentadas em folha separada, ou após as referências bibliográficas, com subtítulo *nota de rodapé*.

NORMAS PARA PUBLICACIÓN

La Revista Psicopedagogía, órgano de comunicación de la Asociación Brasileña de Psicopedagogía (Associação Brasileira de Psicopedagogia), indexada en: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), EDUBASE (Faculdade de Educação, Universidade de Campinas), INDEX PSI (Conselho Federal de Psicologia), Catálogo Coletivo Nacional (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) y Descrição Bibliográfica da Fundação Carlos Chagas (DBFCC) tiene por objetivo publicar artículos en la área de psicopedagogía, en especial: resultados de investigación de carácter teórico / empírico; revisiones críticas de la literatura de investigación educacional temática o metodológica y reflexiones críticas respecto a experiencias pedagógicas que amplíen el conocimiento en el área y que no tengan sido publicados en otros periódicos. La Revista Psicopedagogía emplea las normas Vancouver (Uniform Requirements for Manuscript Submitted to Biomedical Journals, organizadas por el International Committee of Medical Journals Editors, disponible en <http://www.icmje.org>) y acepta para publicación las siguientes colaboraciones:

1. Artículo Original: relato completo de investigación. Limitado a 20 páginas, su estructura debe contener: introducción, métodos (procedimientos básicos), resultados, discusión y conclusión. Debe contener aun: sumario y summary, palabras llave y key words.

2. Artículo de Revisión: revisión crítica de la literatura abordando conocimientos respecto a determinado tema de manera a abarcar, por medio de consulta, análisis e interpretación de la bibliografía pertinente. Límite: 20 páginas y debe incluir sumario, summary, palabras llave y key words.

3. Relato de Investigación o experiencia: análisis de implicaciones conceptuales/investigación y descripción de experimentos originales. Límite: 20 páginas y debe contener: sumario y summary, palabras llave y key words.

4. Disertación, Tesis y Monografía: Límite: 20 páginas y debe contener: sumario, summary, palabras llave y key words.

5. Lectura y Reseña de Libros: abordaje de obra recién- publicada. Límite: 4 páginas. No requieren sumario, summary, palabras llave y key words.

6. Punto de Vista: temas relevantes para el conocimiento científico y universitario presentados en la forma de comentarios que favorezcan nuevas ideas o perspectivas para el asunto. Límite: 4 páginas No requiere: sumario, summary, palabras llave y key words.

7. Artículo especial: textos elaborados, a invitación del editor, de gran importancia para la especialidad, no clasificados en las categorías de artículos mencionados anteriormente. Debe contener: sumario y summary, palabras llave y key words.

INFORMACIONES GENERALES

Los artículos y correspondencias deberán ser enviados para: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Cj. 11
05405-000 - São Paulo - SP

Cada original tiene que venir seguido de dos copias, inclusive con disquete en sistema PC, fotografías, gráficos, etc. El contenido del material enviado para publicación en la Revista Psicopedagogía no puede haber sido publicado anteriormente, ni sometido para publicación en otros medios de comunicación. La Revista Psicopedagogía posee los derechos de autoría de todos los artículos en ella publicados. La reproducción total de los artículos en otras publicaciones requiere autorización por escrito del Editor. Todos los artículos publicados son revisados por miembros Del Consejo Editorial, y la decisión respecto a la aceptación del artículo para publicación ocurrirá, siempre que posible, en el plazo de tres meses a partir de la fecha de su recibimiento. En la selección de los artículos para publicación, se evalúan la originalidad, la relevancia del tema y la calidad de la metodología científica utilizada, además de la adecuación a las normas editoriales adoptadas por el periódico. Artículos recusados no serán devueltos al autor. El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar pequeñas modificaciones en el texto de los autores, para agilizar el proceso de sujeción o publicación. Cuando de la publicación, pruebas impresas serán enviadas a los autores, debiendo ser revisadas y devueltas en el plazo de cinco días. En el caso que los autores no las devuelvan indicando posibles correcciones, el trabajo será publicado de acuerdo con la prueba.

PREPARACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los artículos pueden ser escritos en portugués o español, y deben encuadrarse en una de las diferentes secciones de la revista. El trabajo deberá ser redactado en cuerpo 12 (Times New Roman), en una sola faz (anverso) del papel, en el máximo de 20 páginas con 30 líneas cada, espacio 1,5 línea, con margen de 3cm de cada lado, en el alto y al pie de cada página. Los manuscritos deben ser presentados en esta secuencia: página título, sumarios en portugués y inglés (summary), key words, palabras llave, textos, referencias bibliográficas, tablas y/o ilustraciones.

PÁGINA TÍTULO

Deberá contener:

- A) título del trabajo en portugués y inglés
- B) nombre, apellido de lo(s) autor (es) y institución a que pertenece(n);
- C) título resumido (no exceder cuatro palabras);
- D) Carta de presentación, conteniendo firma de todos los autores, haciendose responsables por el contenido del trabajo, concordando con las normas de publicación y cediendo el derecho de publicación a la Revista Psicopedagogía, pero solamente uno de ellos debe ser indicado como responsable por la troca de correspondencia. Debe contener teléfono, fax y dirección para contacto.

E) Aspectos éticos – Carta de los autores revelando eventuales conflictos (profesionales, financieros y beneficios directos o indirectos) que puedan influenciar los resultados de la investigación. En la carta deberá constar aun la fecha de aprobación del trabajo por el Comité de Ética en Investigaciones de la institución la cual se encuentran vinculados los autores.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

Los Artículos Originales deben contener, obligatoriamente:

A) Introducción: Debe indicar el objetivo del trabajo y la hipótesis formulada;

B) Métodos (Procedimientos Básicos): Breves descripciones de los procedimientos empleados;

C) Resultados: Síntesis de los dos hallazgos, pudiendo ser presentados con figuras o tablas que ilustren puntos importantes;

D) Discusión: Incluye el hallazgo, la validez y el significado del trabajo;

E) Conclusión: consideraciones finales.

Referencias de "resultados no publicados" y "comunicación personal" deben aparecer, entre paréntesis, siguiendo lo(s) nombre (s) individual (es) en el texto. Ejemplo: Oliveira AC, Silva PA y Garden LC (resultados no publicados). El autor debe obtener permiso para usar "comunicación personal".

SUMARIO y SUMMARY

Son obligatorios para los **Artículos Especiales, Artículos Originales, de Revisión, Relato de Experiencia o Investigación, Disertación, Tesis y Monografía**, debiendo contener en el máximo 250 palabras. Tras el sumario deberán ser indicados en el máximo seis palabras llave (se recomienda el vocabulario controlado del "Decs-Descriptores en Ciencias de la Salud", publicación de la Bireme (www.bireme.br/terminologiaensaude)). El *Summary* (traducción del sumario para el inglés) debe acompañar el mismo modelo del sumario y ser seguido de key words (traducción de las palabras llave para el inglés).

AGRADECIMIENTOS

Solamente a quien colabore de manera significativa en la realización del trabajo. Deben venir antes de las Referencias Bibliográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias deben ser dispuestas por orden de entrada en el texto y numeradas consecutivamente de manera sobrescrita, siendo obligatoria su citación. Ejemplo: como ya manifestaran diversos autores^{6,9,15}. Deben ser citados todos los autores del trabajo si su número no es superior a seis; cuando superan este número, se citan los seis primeros seguidos de *et al.* El nombre de la revista debe ser abreviado según el *Cummulated Index Medicus* o, si ello no fuere posible, según la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ejemplos de tipos de referencias:

1. *Estándar (Solamente un autor)*

Noffs NA. A formação de educadores para uma escola inclusiva. *Rev Psicopedagogia* 2002; 19: 41-4.

2. *Estándar (Entre dos y seis autores)*

Wippel MLM, Goulart DF, Moreira ALGB, Bozza

MGG. Capacidade para a prática interdisciplinar: um relato de experiência. *Rev Psicopedagogia* 2002; 19: 66-73.

3. *Estándar (Más de seis autores)*

Araújo VJF, De Carlucci Jr D, Sasaki SU, Montag E, Azato FN, Cordeiro NC, et al. Perfil da incidência de câncer em hospital geral em São Paulo. *Rev Hosp Clin Fac Med Univ São Paulo* 1998; 53: 110-3.

4. *Ausencia de autor*

Cancer in South Africa [editorial]. *S Afr Med J* 1994;84:15.

5. *Organización como autor*

Sociedade Brasileira de Cardiologia. III Diretrizes Brasileiras sobre dislipidemias. *Arq Bras Cardiol* 2001; 77: 1-48.

6. *Libros y otras obras monográficas - Autor(es) personal(es)*

Gasparian MC. A Psicopedagogia institucional sistêmica. São Paulo: Abril Cultural; 1997.

7. *Capítulo en un libro*

Piaget, J. Problemas de epistemología genética. In: Piaget J. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1978. p. 211-71.

8. *Disertación/Tesis*

Mendes MH. Psicopedagogia: uma identidade em construção [Dissertação/Tese]. São Paulo: Universidade São Marcos; 1998.

9. *Referencia en formato electrónico*

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico e Estimativas, 1996. Disponível no URL: <http://www.ibge.gov.br>

Otros tipos de referencias deberán seguir el documento de 2003, del International Committee of Medical Journal Editors (Grupo de Vancouver). Los editores se dan el derecho de excluir referencias no indicadas en el texto o elaboradas erróneamente.

FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

Serán aceptas el máximo de seis ilustraciones por artículo, las cuales comprenden: figuras, tablas, gráficos, diagramas, fotografías y diseños esquemáticos. En el caso de empleo de fotografías o figuras, se solicita el envío de los originales o copias digitalizadas en formato .TIF, con resolución mínima de 300 dpi. El aprovechamiento quedará condicionado a la cualidad del material enviado y deben ser presentados en negro y blanco, en hojas separadas y seguidos de leyenda que permita entender el significado de los datos reunidos. Señalar, en el texto, por su número de orden, los sitios en que los cuadros y tablas deben ser intercalados. Cuando extraídos de otros trabajos previamente publicados, deben venir seguidos de permiso, por escrito, para su reproducción.

ABREVIAMIENTOS / NOMENCLATURA/ NOTAS DE RODAPIÉ

El uso de abreviamentos debe ser mínimo. Cuando expresiones extensas deben ser repetidas, se recomienda que sus iniciales las reemplacen tras la primera mención. Esta debe ser seguida de las iniciales entre paréntesis. Notas de rodapié solamente se estrictamente necesario. Deben ser señaladas em el texto y presentadas em hojas separadas, o trás las referencias bibliográficas, com subtítulo nota de rodapié.

Verônica de Moraes Alfonsín
Higienópolis – Porto Alegre
(51) 3388-6677
falcaorf@terra.com.br

RIO GRANDE DO NORTE

Adriana Tojal Gadelha de Freitas
Capim Macio – Natal
(84) 3082-9781
adrianatojal@yahoo.com.br

Ednalva de Azevedo Silva
Lagoa Seca – Natal
(84) 3221-6573
edna_azevedo@yahoo.com.br

Maria Cristina L. Barreto Vianna
Natal
crisitinalvianna@uol.com.br

Tania M. Leiros C. Cavalcanti
Petrópolis – Natal
(84) 3221-3068
tanialeiros@uol.com.br

RIO DE JANEIRO

Ana Maria Zenícola
Flamengo – Rio de Janeiro
(21) 2556-3767
anazenicola@ig.com.br

Clelia Argolo Ferrão Estill
Leblon – Rio de Janeiro
(21) 2259-9959
cestill@visualnet.com.br

Clytia Siano Freire de Castro
Ipanema – Rio de Janeiro
(21) 2247-3185
clytiafc@uninet.com.br

Dirce Maria Morrissy Machado
Rio de Janeiro
(21) 2236-2012
dircemmm@uol.com.br

Dulce Consuelo Ribeiro Soares
Ilha do Governador
(21) 3366-2468
dsoares@itquality.com.br

Heloisa Beatriz Alice Rubman
Rio de Janeiro
(21) 2259-9959
hrubman@uninet.com.br

Maria Lucia de Oliveira Figueiredo
Rio de Janeiro
(21) 2289-4932
maluciafigueiredo@yahoo.com.br

Maria Katiana Veluk Gutierrez
Rio de Janeiro
(21) 2527-1933
mkvgutierrez@hotmail.com

Maria Lúcia Weiss
Copacabana – Rio de Janeiro
(21) 2257-2712
mlweiss@openlink.com.br

SANTA CATARINA

Elza Guerra Gobbi
Centro – Florianópolis
(48) 3223-4031
familiagobbi@hotmail.com

SÃO PAULO

Ada Maria Gomes Hazarabedian
São Paulo
(11) 6977-7911
adamariagh@yahoo.com.br

Alexandra Maria Cristina Colini
São Paulo
(11) 3848-0906
alexandracolini@uol.com.br

Aline Reck Padilha Abrantes
Araraquara
(16) 3324-6421
aabrantes@techs.com.br

Ana Lisete F. Pereira Rodrigues
Jardim Paulista – São Paulo
(11) 3079-0456
analisete@uol.com.br

Ana Maria Lukascheck Brisola
Jacareí
(11) 3951-7929
hbrisola@uol.com.br

Andréa de Castro Jorge Racy
Vila Mariana – São Paulo
(11) 5572-1331
andrea.racy@terra.com.br

Beatriz Picolo Gimenes
São Bernardo do Campo
(11) 4127-1380
beatrizpgimenes@hotmail.com

Beatriz Scoz
Alto de Pinheiros – São Paulo
(11) 3812-7919
beatrizscoz@uol.com.br

Claudia Feldman
São Paulo
(11) 3679-9904
claudia.feldman@ig.com.br

Cristina Vandoros Quilici
Vinhedo
(19) 3886-2279
Jundiá
(11) 4521-0320
cvquilici@gmail.com

Denise da Cruz Gouveia
Butantã – São Paulo
(11) 3743-0090
dcgouveia@uol.com.br

Dilaina Paula dos Santos
Perdizes – São Paulo
(11) 3865-3171
dilaina@terra.com.br

Elizabeth Camargo V. Polity
São Paulo
(11) 8302-3636
bpolity@winnicott.com.br

Herval G. Flores
Higienópolis – São Paulo
(11) 3257-5106
hgflores@terra.com.br

Janice Maria Betave
Santana – São Paulo
(11) 6959-8569
jmbetave@ig.com.br

Lucia Bernstein
Acimação – São Paulo
(11) 3209-8071
luciaber@terra.com.br

Maria Bernadete Giometti Portásio
Santana – São Paulo
(11) 6950-6072
gportasio@ig.com.br

Maria Cecília Castro Gasparian
Granja Viana – São Paulo
(11) 4702-2192
mcgasparian@uol.com.br

Maria Cristina Natel
Higienópolis – São Paulo
(11) 5573-5016
natel-natel@uol.com.br

Maria de Fatima Marques Gola
Jardim Paulista – São Paulo
(11) 3052-2381
fatimagola@uol.com.br

Maria Irene Maluf
Higienópolis – São Paulo
(11) 3258-5715
irenemaluf@uol.com.br

Marisa Irene Castanho
Ipiranga – São Paulo
(11) 3491-0522
miscast@uol.com.br

Neide de Aquino Noffs
Perdizes – São Paulo
nnoffs@terra.com.br

Neusa Torres Cunha
Brooklin – São Paulo
(11) 5506-5304 / 9153-7023
neusatcunha@terra.com.br

Nivea Maria de Carvalho Fabricio
Perdizes – São Paulo
(11) 3868-3850
graphein@terra.com.br

Patricia Vieira
Pinheiros – São Paulo
(11) 3083-3557
pvpaschoal@uol.com.br

Quézia Bombonato
Vila Madalena – São Paulo
(11) 3815-8710 / 3813-3267
queziabombonato@yahoo.com.br

Rebeca Lescher N. de Oliveira
Vila Madalena – São Paulo
(11) 3813-1088
leschernogueira@globo.com

Sandra G. de Sá Kraft M. do Nascimento
São Paulo
(11) 5044-4683 / 9165-1062
rosn.rons@uol.com.br

Sandra Lia Nisterhofen Santilli
Higienópolis – São Paulo
(11) 3259-0837
nisterho@uol.com.br

Silvia Amaral de Mello Pinto
Pinheiros – São Paulo
(11) 3816-8247
amaralmp@terra.com.br

Sonia Maria Colli de Souza
Bela Vista – São Paulo
(11) 3287-8406
soniacolli@ig.com.br

Wylma E. Teixeira Ferraz Lima
Morumbi – São Paulo
(11) 3721-6421
wylma@terra.com.br

Vania Maria C. Bueno de Souza
Perdizes – São Paulo
(11) 3868-3850
obsj@terra.com.br

Yara Prates
Santana – São Paulo
(11) 6976-8937
yara@donquixote.com.br

ASSOCIADOS TITULARES (REVISTA 70)

BAHIA

Débora Silva de Castro Pereira
Candeal - Salvador
(71) 3341-2708
descp@uol.com.br

Iára Fernandes Pereira Lima
Salvador
(71) 3351-9973 / 9119-9208
iaralima@microsiga.com.br

Maria Angélica Moreira Rocha
Pituba - Salvador
(71) 3345-1111
cepp@terra.com.br

Maria Auxiliadora de A. Rabello
Pituba - Salvador
(71) 3353-2207
a.mariarabello@ig.com.br

BRASÍLIA

Eglacir Fátima de Sena Freire
Sobradinho
(61) 9981-8351
eglacir@ig.com.br

Eline Lima Moreira de Azevedo
Brasília
(61) 3328-1471
elineazevedo@ig.com.br

Marli Lourdes da Silva
Brasília
(61) 3322-7617
marlilsilvacampos@uol.com.br

CEARÁ

Andréa Aires Costa de Oliveira
Fortaleza
(85) 3261-0064
airesfono@click21.com.br

Cleomar Landim de Oliveira
Papicu - Fortaleza
(85) 3256-7301
cleomar@ipfor.com.br

Galeára Matos de França Silva
Fortaleza
(85) 3264-0322
galeara@uol.com.br

Maria José Weyne Melo de Castro
Fortaleza
(85) 3261-0064
mjweyne@yahoo.com.br

GOIÁS

Carla Barbosa de Andrade Jayme
Goiânia
(62) 3225-9805
carlabay@hotmail.com

Janaína Carla R. dos Santos
Goiânia
(62) 3225-0172
janainacrs@zipmail.com.br

Luciana Barros de Almeida
Goiânia
(62) 3242-1919
lucianabalmeida@uol.com.br

Maristela Nunes Pinheiro
Goiânia
(62) 3214-2178
psicopedagoias@cultura.com.br

MATO GROSSO

Angela Cristina Munhoz Maluf
Cuiabá
(65) 3025-7182
mmangel.@ig.com.br

MINAS GERAIS

Claudia Marques Cunha Silva
Centro - Varginha
(35) 9989-0692
silva@uaiminas.com.br

Helena Scherer Giordano
Varginha
(35) 3221-2284
gior@varginha.com.br

Júlia Eugênia Gonçalves
Centro - Varginha
(35) 3222-1214
julia@fundacaoaprender.org.br

Miriam do P. Socorro S.F.V. Fonseca
Belo Horizonte
(31) 3223-1359
miriamvidigal@terra.com.br

Regina Rosa dos Santos Leal
Belo Horizonte
(31) 3221-3616
regileal@terra.com.br

Sandra Meire de Oliveira R. Arantes
Uberlândia
(34) 3224-3687
smarantes@terra.com.br

Sônia Regina Bellardi Tavares
Santa Filomena - Pouso Alegre
(35) 3425-3456
outrocaminho@veloxmail.com.br

PARANÁ

Cintia Bento Morinoni Veiga
Curitiba
(41) 3332-2156
cintia.veiga@onda.com.br

Evelise Labatut Portilho
Curitiba
(41) 3271-1655
evelisep@onda.com.br

Geiva Carolina Calsa
Maringá
(44) 3261-4127
revdtp@uem.br

Ivonilce Fátima Rigolin Gallo
Maringá
(44) 3224-7752
nicerigolin@ig.com.br

Laura Monte Serrat Barbosa
Curitiba
(41) 3015-4178 / 3363-1500
lauraserrat@bol.com.br

Maria Luiza Q. Soares da Silva
Curitiba
(41) 3264-9101
luiza.quaresma@ufpr.br

Nerli Nonato Ribeiro Mori
Maringá
(44) 3262-1161
r.mori@wnet.com.br

Rosa Maria J. Scicchitano
Londrina
(43) 3324-8121
rosamaria@bol.com.br

Sonia Maria Gomes de Sá Küster
Curitiba
(41) 3264-8061
soniakuster@uol.com.br

PERNAMBUCO

Daisy Floriza Cavalcanti do Amaral
Recife
(81) 3326-1927
daisyamaral@uol.com.br

Irany Barbosa Diniz
Estância - Recife
(81) 8854-7855
irany_diniz@oi.com.br

Maria das Graças Sobral Griz
Graças - Recife
(81) 3459-1448
gracagriz@terra.com.br

Maria de J. Varjal de Mello Maçães
Recife
(81) 3229-1585
zuimacaes@hotmail.com

Maria G. Estima A. Nunes
Piedade - Recife
(81) 3463-4673
mageann@hotmail.com

Maria Ines R. de Fraidenraich
Jaboatão
(81) 9292-7766
mariainesrf@uol.com.br

RIO GRANDE DO SUL

Clara Geni Berlim
Porto Alegre
(51) 3321-1523
claraberlim@uol.com.br

Dalva Rigon Leonhardt
Porto Alegre
(51) 3222-7977
gisele@goldszten.com.br

Fabiani Ortiz Portella
Porto Alegre
(51) 9985-9195 / 3212-6938
fabianiop@brturbo.com.br

Helena Vellinho Corso
Bagé
(53) 3242-9308
hvc@brturbo.com.br

Sandra Maria Cordeiro Schröeder
Chácara das Pedras - Porto Alegre
(51) 3328-3872
espacodeproducao@terra.com.br

Sonia Azambuja Fonseca
Petrópolis - Porto Alegre
(51) 3330-5625
soniafon@portoweb.com.br

NORMAS ADMINISTRATIVAS PARA NOVOS E ANTIGOS ASSOCIADOS DA ABPp (CONTRIBUINTES, TITULARES, ESTUDANTES E PESSOAS JURÍDICAS)

• Associe-se à ABPp

Todas as informações para associar-se à ABPp podem ser obtidas no site: www.abpp.com.br, bem como o Formulário de inscrição (Pessoa Física ou Pessoa Jurídica), que poderá ser enviado via internet, fax ou correio, juntamente com a cópia do comprovante de depósito bancário em nome da:

**Associação Brasileira de Psicopedagogia
Banco Itaú (341)
Ag. 0383 C/c 05814-6
CNPJ: 45.705.282/0001-60**

1 – Anuidades:

1.1 - Pessoa Física:

Há duas opções para o pagamento da anuidade:

- a) Parcela única de R\$150,00, com vencimento no ato da inscrição ou
- b) Três parcelas de R\$55,00, a primeira no ato da inscrição e as demais com vencimento em 20/06 e 20/10/2006, sendo que, neste caso, o novo associado receberá os boletos bancários referentes à segunda e terceira parcelas, já que a primeira é efetuada no ato da inscrição.

1.2 - Pessoa Jurídica:

- a) R\$225,00 referente ao 1º semestre de 2006 ou
- b) R\$ 425,00 referente à anuidade 2006.

1.3 - Estudante matriculado em curso de pós-graduação em Psicopedagogia em 2006:

Há duas opções para o pagamento da anuidade:

- a) Parcela única de R\$120,00, com vencimento no ato da inscrição ou
- b) Três parcelas de R\$ 40,00, a primeira no ato da inscrição e as demais com vencimento em 20/06 e 20/10/2006, sendo que, neste caso, o novo associado receberá os boletos bancários referentes à segunda e terceira parcelas, já que a primeira é efetuada no ato da inscrição.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

A associação é válida a partir da data de inscrição e o recebimento da revista estará vinculado à quitação da contribuição quadrimestral correspondente à edição da mesma.

Todo Associado da ABPp que tenha efetuado o pagamento da anuidade de 2006 receberá a Carteira de Associado, com seu número de inscrição.

Somente o Associado terá direito ao recebimento da revista Psicopedagogia, aos descontos nos eventos da ABPp (20% para associados contribuintes e 40% para associados titulares, não acumulativos) e de seus parceiros, de acordo com a proposta destes, desde que esteja quites com a tesouraria.

Quando o interessado faz sua inscrição na ABPp, ele passa a ser um **Associado Contribuinte**.

A ABPp, preocupada com a qualificação profissional dos psicopedagogos, mantém uma outra categoria de Associados, **Associado Titular**. Para que o Associado Contribuinte seja reconhecido pela ABPp como **Associado Titular** deverá satisfazer as seguintes exigências:

- 1 - Ser associado contribuinte da ABPp há pelo menos 3 (três) anos consecutivos e estar em dia com o pagamento da anuidade;
- 2 - Apresentar certificado de conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia;
- 3 - Comprovar o exercício efetivo de atendimento psicopedagógico, em consultório ou instituição, pelo período de 5 (cinco) anos, no mínimo;
- 4 - Redigir e ler à Comissão de Reconhecimento, um Memorial descrevendo sua trajetória profissional;
- 5 - Apresentar Currículo Vitae Comprovado, xerocopiado e apresentado de maneira cronológica;
- 6- Apresentar atestado de Supervisão com psicopedagogo de no mínimo 5 (cinco) anos;
- 7 - Apresentar atestado de terapia pessoal de no mínimo 3 (três) anos;
- 8 - Comprovar a participação em pelo menos um Congresso Brasileiro e um Evento regional, promovidos pela ABPp;
- 9 - Além da anuidade como associado contribuinte, o associado titular deverá pagar para a ABPp Nacional a anuidade referente à sua titularidade no valor de R\$75,00, com vencimento em 20/05 ou duas parcelas de R\$40,00, vencíveis em 20/05 e 20/09/2006.

- Os critérios para a transferência da categoria de Associado Contribuinte para a de Associado Titular foram propostos pelo Conselho Nacional e constam do Estatuto da ABPp, aprovado em A.G.E.
- Somente os Associados Titulares poderão se candidatar ao cargo de Diretor Geral de Seção, Coordenador de Núcleo, bem como a Conselheiro da ABPp.

Todos os Associados Titulares, em dia com suas contribuições, terão seus nomes, telefones e e-mails divulgados na Revista Psicopedagogia e no site da ABPp, desde que o autorizem previamente.

ASSINE A REVISTA PSICOPEDAGOGIA/2006

PROCEDIMENTOS PARA AQUISIÇÃO/RENOVAÇÃO DE ASSINATURA 2006 E/OU DE REVISTAS AVULSAS NO TERRITÓRIO NACIONAL E NO EXTERIOR

Atualmente, a assinatura da revista Psicopedagogia para não associados é anual e dá direito aos três números editados no ano em que é realizada. Editada em abril, agosto e dezembro, essa publicação científica da ABPp é um direito de todo associado da ABPp em dia com a contribuição semestral, mas pode ser adquirida por não associados.

Caso o associado em dia com a sua contribuição não receba a revista até o final dos meses acima citados, pedimos entrar em contato inicialmente com seu Núcleo ou Seção, pois estes são responsáveis pelo envio das etiquetas com o endereçamento dos seus associados à ABPp Nacional, de onde as revistas são postadas pontualmente.

PROCEDIMENTOS PARA ASSINATURA E COMPRA

1- VALORES PARA AQUISIÇÃO NO BRASIL

Assinatura 2006 R\$60,00
Pessoa Física ou Jurídica

Exemplar avulso
(edições de 2003/04/05/06) R\$22,00
Pessoa Física ou Jurídica

Exemplar avulso
(edições de 2002 e anos anteriores) R\$11,00

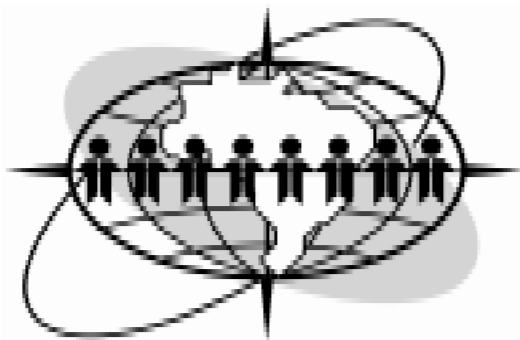
Obs: Fazer uma consulta via e-mail ou fax sobre a disponibilidade das edições desejadas antes de realizar o depósito bancário. Há no site da ABPp (www.abpp.com.br) um link com os índices de todas as revistas Psicopedagogia já editadas. Muitos números encontram-se esgotados.

2 - Enviar o comprovante do depósito bancário no valor total da aquisição, acompanhado do respectivo formulário (ver no site http://www.abpp.com.br/revista_comoreceber.htm ou solicitar o envio à nossa secretaria), totalmente preenchido para a ABPp por fax (55)(11) 3085-2716 ou (55)(11)3085-7567 ou ainda por e-mail: psicoped@uol.com.br

3 - O depósito bancário deve ser feito em nome da:
Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPp
Banco Itaú (banco nº 341) Agência 0383
Conta Corrente 05814-6
CNPJ: 45.705.282/0001-60

4 - Para assinatura do Exterior, favor consultar diretamente o site: www.abpp.com.br

VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA
III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA
I CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA
XI ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGOS
II EXPO PSICOPED



“DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA
NO SÉCULO XXI”

Aprendizagem: tramas do
conhecimento, do saber
e da subjetividade

Os conflitos são desafios pertinentes a todas as realidades onde o eixo central é a aprendizagem. A questão primordial é o modo como estes são vividos e administrados.

O desafio da Psicopedagogia do século XXI é buscar através das múltiplas áreas do conhecimento e das diferentes linhas teóricas, recursos para intervir e sustentar modalidades mais criativas, produtivas e operacionais.

Os avanços tecnológicos permitem acesso imediato ao conhecimento. Essa realidade demanda um sujeito que saiba como lidar com essa fonte inesgotável de informações e que possa responder às constantes mudanças de paradigmas e valores.

É preciso instrumentalizar o aprendiz e o ensinante para lidar com os desafios da construção do saber e as incertezas deles decorrentes.

Mais do que identificar as causas do fracasso escolar, urge considerar a constituição psíquica e o funcionamento dos agentes educacionais e culturais, a fim de promover projetos político-pedagógicos que atendam às diferentes demandas da sociedade contemporânea.

O conhecimento, o saber e a subjetividade, enquanto fios da trama do tecido aprendizagem, serão objetos de reflexão durante este Congresso. Através das diferentes modalidades de comunicação e posicionamentos teóricos, os palestrantes juntamente com os congressistas terão oportunidade de elaborar possíveis respostas aos desafios do século XXI na área da Psicopedagogia.

12, 13, 14 e 15 de outubro de 2006

SÃO PAULO
BRASIL

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
RUA TAQUARI, 546 (Próximo ao Metrô Bresser)

REALIZAÇÃO

 Associação Brasileira
de Psicopedagogia
www.abpp.com.br

CONFERENCISTAS

Ana Maria Alvarez (SP)

"Os neurobiomecanismos do aprender -a aplicação dos novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico"

Andresa Salgueiro (PORTUGAL)

"Parcerias e interdisciplinaridade na promoção da inclusão social"

Auredite Cardoso Costa (SE)

"Inserção da psicopedagogia no serviço de saúde e educação"

Beatriz Dornelles (RG)

"Os obstáculos epistemológicos da construção numérica inicial e das primeiras operações aritméticas"

Beatriz Scoz (SP)

"Aprendizagem e formação continuada de professores: o sujeito e a dimensão subjetiva"

Candida Camargo (SP)

"Transtornos psiquiátricos na infância"

Carmen Silvia Carvalho (SP)

"Como intervir nas dificuldades de aprendizagem em sala de aula?"

Davi Levisky (SP)

"Adolescência e violência nas escolas"

Dino Andreozzi (CHILE)

"Utilización de la papiroflexia ("Origami") como recurso para mejorar a aprendizaje en la matemática en la educación básica"

Edith Rubinstein (SP)

"A pergunta no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita"

Elcie Masini (SP)

"Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios"

Eloísa Fagali (SP)

"Abrangência e dimensões da ação terapêutica psicopedagógica na cultura contemporânea: complexidade e transição da aprendizagem do indivíduo, das instituições e empresas"

Evelise Maria Labatut (SP)

"As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina"

Fabiani Portella (RG)

"Desvelando histórias de aprendizagem: trajetórias de mulheres adultas universitárias"

Fábio Barbirato (RJ)

"Mitos e verdades dos transtornos neuropsiquiátricos e aprendizagem"

Fernando Gonzáles (SP)

"A subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural: repercussões na prática educativa"

Frederic Litto (SP)

"Mídias digitais e a introdução de mudanças no processo de aprendizagem"

Ilana Laterman (SC)

"Alunos que não acompanham o processo de ensino e aprendizagem nas escolas: contribuições da Psicopedagogia"

Isabel Cristina Parolin (RS)

"Professores formadores: a relação entre a família a escola e a aprendizagem"

Jaime Zorzi (SP)

"Alterações ortográficas nos distúrbios de aprendizagem/dislexias"

Jorge Forbes (SP)

"A educação além do bem e do mal"

José Orrantia (ESPANHA)

"Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva"

José Outeiral (RS)

" Quem é que nos procura hoje?"

Júlia Eugênia Gonçalves (MG)

"A psicopedagogia e seu comprometimento com professores da rede pública de ensino"

Leda Codeço Barone (SP)

"Leitura e construção da identidade"

Lívia Elkis (SP)

"Epilepsia e aprendizagem" (SP)

Luisa Helena Ribeiro do Valle (MG)

"Neuropsicologia e Psicopedagogia: desenvolvimento integrado de competências essenciais para a aprendizagem"

Maria Cecília Gasparian (SP)

"A Psicopedagogia e as questões da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade"

Maria Cristina Kupfler (SP)

"Psicanálise e educação: novos desafios"

Maria Cristina Rojas (ARGENTINA)

"Familia e infância hoy: nuevas problemáticas"

Maria Luiza Munhoz (SP)

"Psicopedagogia como um saber interdisciplinar e sistêmico"

Neide de Aquino Noffs (SP)

"A formação dos professores para atuação nas classes hospitalares-uma experiência significativa do estágio supervisionado em psicopedagogia"

Rita Linkeis (SP)

"A escrita dos alunos da psicopedagogia na orientação de monografia: abrindo espaços para o sujeito – autor"

Rosa Iavelberg (SP)

"Desenho infantil como um dos recursos para a avaliação da aprendizagem"

Sylvia Maria Ciasca (SP)

"Distúrbios de aprendizagem versus TDA/H semelhanças e diferenças"

Vera Barros de Oliveira (SP)

"Lúdico, aprendizagem e saúde"

MESAS

Andresa Salgueiro e José Orrantia (PORTUGAL E ESPANHA)

"A psicopedagogia em Portugal e na Espanha hoje"

Iara Gambale e Sônia Colli (SP)

"As necessidades da escola pública de São Paulo"

Maria Carmen Tacca e Maria Lúcia de Oliveira (SP)

"Escola e subjetividade: contribuições a partir da psicologia social e da psicanálise"

***Maria José Melo de Castro (CE) e **Maristela Nunes Pinheiro (GO)**

* "Projeto social da ABPp seção Ceará - Lumiar"

** "Projeto Social da ABPp seção Goiás - Reencontrar a Aprendizagem"

Maria Luiza Quaresma S. da Silva e Raquel Pinto de Oliveira (PR)

"Instrumentos psicopedagógicos de avaliação e/ou diagnóstico"

Patrícia Horta e Solange Emílio (SP)

"As teorias e práticas de inclusão escolar: sobre profundos abismos e algumas pontes possíveis"

Ruth Levinsky e Marisa Irene Castanho (SP)

"Escutando as famílias para a reestruturação da aprendizagem nos espaços da clínica e da instituição"

Saul Cypel e Alfredo Jerusalinsky (SP)

"Compreendendo o aluno com distúrbios de aprendizagem a partir de diferentes leituras"

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Beatriz Scoz
- Denise da Cruz Gouveia
- Edith Rubinstein (Coordenadora Científica)
- Eloisa Fagali
- Leda Codeço Barone
- Maria Cecília Gasparian
- Maria Célia Malta Campos
- Maria Irene Maluf
- Marisa Irene Castanho
- Mônica Mendes
- Neide Noffs
- Quézia Bombonato
- Rosa Maria Schiccitano
- Sonia Moojen

CURSOS

Clélia Argolo Estill (RJ)

"Leitura e dislexia"

José Orrantia (ESPANHA)

"Desarrollo del pensamiento matemático y sus dificultades: evaluación e intervención".

Maria Cristina Rojas (ARGENTINA)

"La niñez hoy, mitos y pertenencias"

Sonia Moojen (RS)

"Um modelo de avaliação psicopedagógica"

OFICINAS

Carmen Silvia Carvalho (SP)

"Erro e intervenção"

Clélia Estill (RJ)

"Leitura -reconhecimento da palavra e compreensão, direcionado para a terapia de *dificuldades de leitura* (aspectos relacionados à aprendizagem) e *transtornos funcionais de leitura* (dislexia)".

Dino Andreozzi (CHILE)

"Geometría y espacio: programa de soporte para la enseñanza de la matemática"

Maria Célia Malta Campos e Sonia Salomon (SP)

"Oficina de jogos em sala de aula: uma estratégia valiosa para a inclusão"

Mônica Cintrão França Ribeiro (SP)

"Avaliação escolar do desenho infantil: apresentação de um instrumento"

Roseli Righetti e Vera Denize Irani (SP)

"Tecendo conversas entre: famílias, escolas e profissionais clínicos"

COMISSÃO EXECUTIVA

- Maria Irene Maluf (Presidente da ABPp)
- Quézia Bombonato (Vice-Presidente da ABPp)
- Sílvia Amaral de Melo Pinto (Secretária Administrativa)
- Neusa Torres Cunha (Secretária Administrativa-Adjunto)
- Sandra Lia N. Santilli (Tesoureira)
- Patrícia Vieira (Assessora Científica)
- Rebeca Nogueira de Oliveira (Assessora Científica-Adjunta)
- Edimara de Lima (Relações Públicas)
- Yara Prates (Relações Públicas-Adjunta)

Apoio:

BANCO ALFA

DIRECIONAL ESCOLAS

instituto baccarelli
INTELECTO E LINGUAGEM

siESP
EDITORA VOZES

UNIVERSIDADE São Judas
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO