

**Anita Lilian Zuppo Abed**

**O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONAIS  
COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM  
E O SUCESSO ESCOLAR  
DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**São Paulo  
Abril de 2014**

## Resumo

---

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

O presente estudo tem o objetivo de oferecer subsídios filosóficos e teóricos para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. O paradigma da Pós-modernidade é apresentado e discutido, com base principalmente nas ideias de Edgar Morin, para situar as bases filosóficas que sustentaram a educação pós-iluminista, fragmentada e focada nos estoques cognitivos, e ancorar a transformação da escola na direção da construção do pensamento complexo e do desenvolvimento integral dos estudantes, caminhos fundamentais para a promoção da aprendizagem, sucesso escolar e progresso social na atualidade. As contribuições teóricas dos principais autores interacionistas – Piaget, Vygotsky e Wallon – lançam luzes para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, enriquecida pela ótica da Psicopedagogia, representada por Alicia Fernández. As características de uma ação mediadora de qualidade (Feuerstein), a utilização de múltiplas linguagens para atingir as diferentes inteligências (Gardner) e os diferentes estilos cognitivo-afetivos (Fagali), bem como o potencial do jogo e da metáfora (Abed), explicitam caminhos concretos para o professor incluir, com intencionalidade, o desenvolvimento socioemocional na sua prática pedagógica. O “*Fórum Internacional de Políticas Públicas*”, ocorrido em março de 2014, serve como linha condutora para vislumbrar as tendências atuais acerca do tema. Nas considerações finais, reflete-se sobre as implicações da transformação do olhar em relação ao desenvolvimento humano e processo ensino-aprendizagem na prática do professor, principal protagonista na mudança do cenário educacional.

**Palavras-chave:** habilidades socioemocionais, interacionismo, mediação da aprendizagem, Pós-modernidade

## Abstract

---

Abed, Anita Lilian Zuppo. **The development of socio-emotional skills as a means to foster learning and the academic attainment of students in basic education.** São Paulo: 2014.

The present study aims to provide philosophical and theoretical support for the creation of a public policy focused on the development of socio-emotional skills in public schools. The paradigm of postmodernity is presented and discussed principally through the ideas of Edgar Morin in order to situate the philosophical basis that has sustained post-Enlightenment education, which was fragmented and focused on cognitive aspects, and support the transformation of schools toward the construction of complex thinking and the holistic development of students - important ways to promote learning, academic attainment and social progress nowadays. The theoretical contributions from leading interactionist authors such as Piaget, Vygotsky, and Wallon shed light on our understanding of the teaching-learning process. The discussion is also enriched by a number of aspects from Educational Psychology presented by Alicia Fernández. The characteristics of good mediating actions (Feuerstein), the use of multiple languages in order to approach different intelligences (Gardner), and the different cognitive-affective styles (Fagali), as well as the potential of the game and the use of metaphors (Abed), present concrete ways in which teachers can intentionally include socio-emotional development in their teaching practices. The International Forum for Public Policies, held in March 2014, serves as a guiding principle for a glimpse of the current trends on the subject. Finally, we reflect on the implications of this change of perspective in teaching practices in relation to human development and the teaching-learning process for the teacher, the main protagonist in the educational scenario.

**Keywords:** socio-emotional skills, interactionism, mediated learning, Postmodernism

## Sumário

---

1. Introdução	05
2. Contextualização histórico-filosófica	14
3. Desenvolvimento e aprendizagem	25
3.1. Jean Piaget (1896-1980)	25
3.2. Alicia Fernàndez (1944- )	30
3.3. Lev Vygotsky (1896-1934)	41
3.4. Henri Wallon (1879-1962)	46
3.5. Integrando os autores	54
4. Caminhos para a transformação da prática de sala de aula	58
4.1. O professor como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento	58
4.2. As múltiplas inteligências do ser humano	71
4.3. Os estilos cognitivo-afetivos	75
4.4. Implicações para a sala de aula – análise de uma sequência didática	80
4.5. Os jogos como recursos mediadores	92
4.6. Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem	99
5. Tendências atuais: as habilidades socioemocionais em foco	105
6. Considerações Finais	125
Referências Bibliográficas	133

# 1. Introdução

---

*“Dai-me Senhor, a perseverança das ondas do mar, que fazem de cada recuo, um ponto de partida para um novo avançar.” Cecília Meirelles<sup>1</sup>*

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm sendo marcados por um processo cada vez mais acelerado de mudanças na sociedade, nas relações do trabalho, no cotidiano das pessoas, na infância de nossas crianças...

O acesso ao universo digital está cada vez mais democrático. Desde a mais tenra idade, podemos observar a nova geração manipulando as telas *touch screen* de videogames portáteis, smartphones e tablets com uma desenvoltura impressionante.

A universalização dos meios de comunicação digitais altera substancialmente a relação com a informação e com os conhecimentos. Em tempo real, uma foto tirada em um jantar entre amigos pode ser disponibilizada a um sem número de pessoas, potencialmente em qualquer canto do planeta. Um pensamento postado em uma rede social pode ser alvo de infinitos comentários, críticas, complementações, questionamentos.

Informações propagam-se à velocidade da luz.

Infelizmente, as instituições de educação formal, no Brasil e no mundo, não vêm acompanhando esse ritmo alucinado de transformações. A escola como “a instituição responsável por transmitir conteúdos” não cabe nesse contexto, os paradigmas que sustentam a ação educativa precisam se adequar aos novos tempos e aos novos estudantes que as escolas recebem dentro de seus muros. Hoje, há vários empregos que não existiam há 10 anos, como “estrategista de mídias sociais” ou “gerente de sustentabilidade” e, com certeza, daqui a 5 ou

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.frasescurtas.net/frases-bonitas.html>

10 anos, quando nossos alunos de hoje ingressarem no mundo do trabalho, inúmeras serão as opções de carreiras que ainda não foram criadas, que provavelmente utilizarão tecnologias com as quais nem sonhamos... Conclusão: não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções...

Com o intuito de sustentar reflexões e debates que possam subsidiar propostas de políticas públicas, diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos voltados para o desenvolvimento integral dos alunos, o presente estudo se debruça em referenciais filosóficos e teóricos que podem servir como inspiração e pontos de partida para a construção da Educação do Terceiro Milênio.

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das interrelações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, serão discutidos alguns indicadores que podem servir como inspiração para as ações dos professores nessa árdua - mas gratificante - tarefa de formar os cidadãos responsáveis por determinar os rumos da civilização humana.

Historicamente, o espaço escolar, no Ocidente, nasceu e se estruturou em torno da transmissão dos conteúdos consagrados pela sociedade e privilegiou o pensamento lógico. Essa configuração da educação formal que prioriza apenas os aspectos cognitivos e os conteúdos programáticos sustenta-se, segundo Morin (2000a), em concepções que marcaram

a cultura pós-iluminista: a separabilidade; a neutralidade dos conhecimentos científicos; o universo ordenado e imutável; a supremacia da razão. “*Penso, logo existo*”, dizia Descartes, supervalorizando a faceta racional do ser humano.

Esta visão moderna do conhecimento, esta epistemologia da verdade única afetou todos os aspectos da vida ocidental, todas as instituições. (...) As escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento. (KINCHELOE, 1997:13)

As políticas educacionais, no Brasil e no mundo, não poderiam ter sido diferentes: foi dada uma importância maior aos “estoques cognitivos”, ou seja, aos conhecimentos programáticos transmitidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar. Coerentes com tal abordagem, as políticas de avaliação e as métricas produzidas por meio delas permaneceram voltadas para esses aspectos, não abrangendo as facetas emocionais e sociais dos estudantes.

Nas últimas décadas, vivemos uma realidade marcada por muitas e velozes transformações. O desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicações “encurtou o planeta” (MORIN, 2000b), alterando o dia a dia da sociedade, instituindo novas demandas e necessidades, provocando um movimento de repensar as crenças que subjazem as práticas nas instituições sociais. No campo acadêmico, alterações paradigmáticas produziram novos alicerces teóricos que, por sua vez, vêm promovendo novas alterações tecnológicas e mais mudanças na vida das pessoas - um movimento de circularidade causal.

Transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável desse “efeito dominó” em que estamos inseridos. Parece indiscutível que os conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares são, e serão sempre, muito importantes; afinal, é marca da espécie humana a busca pelo conhecimento e a transmissão dos saberes às próximas gerações. A questão que se coloca cada vez mais, no meio acadêmico, é a necessidade de

recolocar o ser humano na sua condição inerente de totalidade - voltar a integrar as facetas do ser humano, que foram cindidas pela Modernidade.

Integrar é "tornar inteiro, completar", é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser. (ABED, 1996: 6)

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos... Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso.

O presente estudo teórico sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica, da aprendizagem e do desempenho e sucesso escolar dos estudantes, uma iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), objetiva oferecer subsídios consistentes e abrangentes que possam colaborar na necessária (re)construção do espaço escolar.

O “chão da escola” precisa se transformar, mas é certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados deste enredo, o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes.

Para embasar as reflexões sobre a conjuntura atual, o capítulo 1, “Contextualização histórico-filosófica”, traz um pequeno histórico dos pressupostos gnosiológicos que marcaram a relação do Homem com o conhecimento, sua produção e transmissão às novas gerações. A perspectiva da Pós-modernidade e do pensamento complexo, proposta por Edgar Morin, grande pensador francês da atualidade, será analisada como um terreno fértil para a compreensão das relações do Homem com o conhecimento e das direções a seguir para construir a Educação do terceiro milênio.

A mudança nas concepções do que é ensinar e do que é aprender realoca as posições e as responsabilidades dentro da sala de aula. Não é possível pensar o aprender como algo isolado do ensinar. No capítulo 2, “Desenvolvimento humano e aprendizagem”, a abordagem interacionista será apresentada e defendida por meio de alguns dos seus mais importantes teóricos: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. As contribuições de Alicia Fernández irão fundamentar a apresentação de uma abordagem psicopedagógica que busca resgatar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, apreender a trama de interrelações e interdependência entre os inúmeros fatores envolvidos no aprendizado.

A opção por apresentar o olhar psicopedagógico é coerente com o tema proposto neste estudo: os impactos do desenvolvimento de habilidades socioemocionais na aprendizagem e no sucesso escolar. A Psicopedagogia é uma área do conhecimento e um campo de atuação que lança mão das contribuições de várias áreas do conhecimento (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Neurologia, Filosofia, História etc.) na busca de integrar os múltiplos aspectos da aprendizagem humana: os fatores envolvidos no processo; seus padrões normais e patológicos; a influência do meio (família, escola, sociedade); a construção e configuração da cena pedagógica, a elaboração e otimização de recursos e

projetos pedagógicos com vistas à melhoria da aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes (ABED, 2006).

Cada um dos autores escolhidos traz subsídios para refletir sobre algum ou alguns dos aspectos da problemática da integração entre as habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Embora Jean Piaget não tenha se debruçado diretamente nas questões emocionais e sociais, encontramos nesse autor elementos para refletir sobre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a estruturação do currículo escolar. As contribuições teóricas da abordagem psicopedagógica argentina, representada por Alicia Fernández, serão utilizadas para nos aprofundaremos nas relações entre o desenvolvimento emocional (sob a ótica da Psicanálise) e o cognitivo (epistemologia genética de Piaget) e suas implicações para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, seus padrões normais e seus desvios.

As ideias de Lev Vygotsky irão colaborar na compreensão do papel da mediação da cultura e das interações sociais na constituição do ser humano. As noções de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores humanas em processos intersubjetivos e intrasubjetivos, a distinção entre “significado” e “sentido” e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal lançam luzes significativas sobre a promoção do desenvolvimento humano pelo processo de aprendizagem.

As contribuições de Henri Wallon nos dão subsídios para pensar o desenvolvimento do ser humano nas instâncias biológica, psíquica e social. O autor propõe um modelo de desenvolvimento humano que transita e integra a dimensão motora, a afetividade e a inteligência humana na constituição dos sujeitos.

No capítulo 3, “Caminhos para a transformação da prática de sala de aula”, serão apresentadas algumas contribuições que colaboram nas reflexões sobre o “como” colocar em prática os novos paradigmas de ensino, ou seja, como transformar em ações a concepção de aprendizagem que está sendo defendida.

Em primeiro lugar, é preciso transformar o papel do professor: não mais um “dador de aulas”, mas um mediador cuidadoso que, com suas ações, configura a cena pedagógica de modo a promover situações de verdadeira e significativa aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento global dos estudantes. Para refletir sobre as características que fazem de um ensinante<sup>2</sup> um mediador de qualidade, visitaremos os Critérios de Mediação, propostos por Reuven Feuerstein, a partir da releitura que Marcos Meier e Sandra Garcia (2007) realizaram, transportando-os para a sala de aula.

Para ancorar a abordagem que salienta a existência de múltiplas inteligências e de diferentes formas de aprender, o que implica em diferentes linguagens e recursos para o ensinar, serão apresentados os referenciais de Howard Gardner, pesquisador americano, e Eloísa Fagali, autora brasileira de inspiração junguiana.

As pesquisas desenvolvidas em meu trabalho monográfico e na Dissertação de Mestrado delinearão o valor e o potencial da utilização de recursos metafóricos e de jogos de regras como instrumentos mediadores privilegiados para promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais associadas à construção do conhecimento.

Sistematizar um sólido arcabouço filosófico e teórico é fundamental, mas não é suficiente para garantir a transposição dos conceitos para a prática, para a ação do professor no cotidiano

---

<sup>2</sup> Adotaremos os termos propostos por Alicia Fernández: ensinante e aprendente.

escolar, nem tampouco para estruturar formas de monitoramento e avaliação dos resultados dessas ações. O capítulo 4, “Tendências atuais: as habilidades socioemocionais em foco”, irá apresentar e discutir algumas perspectivas atuais, em busca de elementos que possam subsidiar alternativas de solução para efetivar a urgente transformação da escola.

Inúmeras questões se colocam no movimento de transposição da teoria para a prática:

*Em relação aos estudantes:* Como promover o desenvolvimento pleno e integral dos alunos? Como garantir a aprendizagem efetiva e ampliar as chances de construção de projetos de vida saudáveis e de sucesso? Como investir no fortalecimento das competências de todas as crianças e jovens, para que possam se tornar adultos que continuam aprendendo e produzindo conhecimento ao longo de suas vidas? Como tornar o ambiente escolar dinâmico, envolvente, interessante, uma verdadeira “academia do conhecimento”? Como resgatar o desejo de aprender, o prazer e a paixão pelo saber? Como motivá-los para comparecer à escola de corpo, alma e coração?

*Em relação aos professores:* Como o professor pode transformar as referências teóricas em ações práticas? Como preparar o professor para mediar as situações de aprendizagem de maneira eficiente? Como ultrapassar seus modelos pessoais e construir novos saberes e novos contornos de ações pedagógicas? Como transitar entre as exigências do currículo, da sociedade, dos familiares? Como conciliar as condições concretas de trabalho com as novas concepções de ensino? Como desenvolver as habilidades dos educadores para que eles possam transformar a sala de aula em direção a um espaço para o desenvolvimento integral? Como resgatar o prazer e o orgulho de ser professor?

*Em relação às métricas:* Como mensurar o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais e seus impactos na aprendizagem e na vida futura dos estudantes? Como estabelecer métricas que orientem políticas públicas que, a partir de diagnósticos da conjuntura, possam oferecer diretrizes para a elaboração de programas para o avanço e modernização da educação no país?

Em suma, esse estudo espera contribuir na construção de práticas inovadoras, consistentes e bem embasadas, que privilegiam não só a cognição, mas também os aspectos socioemocionais dos alunos como caminhos para a aprendizagem e sucesso escolar.

## 2. Contextualização histórico-filosófica

---

*“O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente.”* Edgar Morin<sup>3</sup>

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar o momento histórico que estamos vivendo. Do ponto de vista paradigmático, a Pós-modernidade será discutida a partir das contribuições de Edgar Morin, filósofo francês, Joe Kinchloe, educador americano, e Laerthe Abreu Júnior, pesquisador brasileiro. As contribuições da Psicopedagogia serão pontuadas como reverberações teóricas coerentes com os pressupostos da Pós-modernidade que, por sua vez, sugerem e amparam transformações no fazer pedagógico, no espaço escolar, em direção ao resgate da subjetividade na construção do conhecimento.

Desde meados do século XX, a velocidade e intensidade das transformações que o mundo vem sofrendo ocorrem de maneira cada vez mais acentuada. A cada dia, bilhões de informações são processadas, aparatos tecnológicos cada vez mais sofisticados são criados, o conhecimento se multiplica de maneira exponencial.

As transformações na maneira como o ser humano se insere no mundo e se relaciona com seus elementos implicam no nascimento de novas necessidades sociais que, dessa forma, provocam mudanças no papel da escola, que deve preparar a criança e o jovem para a sua inserção nessa sociedade em movimento.

Nas ciências, e especialmente nas ciências humanas, o paradigma científico da Pós-modernidade vem questionando o modelo da chamada “ciência moderna”, único considerado válido durante muitos séculos. Segundo Kinchloe (1997), o nascimento da ciência moderna,

---

<sup>3</sup> (MORIN, 2000b: 26)

no final da Idade Média, relacionou-se com a ruptura da rígida organização feudal da sociedade medieval, em que o saber estava instalado no divino. A Verdade de Deus, representada pela Igreja, era absoluta e incontestável, de modo que o movimento científico nasceu imbuído da necessidade de garantir verdades absolutas e de ser, também, incontestável.

Nos últimos séculos, a sociedade ocidental viveu o apogeu da dominação da cultura europeia, justificada pela excelência de sua Ciência. O século XX, talvez o mais veloz em transformações já vividas pelo Homem, assistiu ao ápice das conquistas científico-tecnológicas, conquistas essas que tanto podem salvar a humanidade de muitos males como podem levar a sociedade à barbárie da destruição de povos, nações, valores, culturas - da própria espécie humana.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação (...). Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...) que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a implodir (...). Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2010: 155)

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte diminuíram as dimensões do planeta, colocando a diversidade humana em contato. As concepções de neutralidade científica, de universo ordenado e imutável, de verdade única e de supremacia da razão, pilares da ciência moderna, segundo Morin (2000a), não se sustentam diante da velocidade das transformações sociais, da pluralidade da produção cultural humana, do reconhecimento da condição histórica do Homem.

A tensão entre o encanto e o desencanto, aquilo que une e o que separa e desagrega, o que reúne e o que sobra dessa re-união, o que é cenário, representação do real e o cotidiano fragmentário de nossas ações, constitui hoje questão que abala e desafia nossa tradição de compreender modelarmente o mundo e nossa crença nas grandes soluções para os

problemas da humanidade. A História põe em questão as utopias iluminadoras/salvadoras e as fronteiras do conhecimento desafiam nossos modelos. (GATTI, 1995: 13)

A crítica pós-moderna ao reducionismo da ciência moderna se faz presente em vários âmbitos do discurso acadêmico, na filosofia e também nas artes, em busca de novas possibilidades de construções teóricas e culturais. No paradigma pós-moderno da complexidade, pensa-se sempre em um interjogo de fatores que nunca podem ser compreendidos descontextualizados, uma vez que são constituídos nesse “inter-jogo”, simultaneamente formam e são formados nele, em processos incessantemente dinâmicos, históricos, inacabados.

Segundo Kincheloe (1997), a escola da “ciência moderna” tinha como função transmitir, aos mais jovens, aquilo que já havia sido consagrado como conhecimento, “(...) *em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários.*” (KINCHELOE, 1997: 21). Na mudança paradigmática que vivemos, a ação educacional deixa de ser apenas informativa e de objetivar a manutenção da organização social já existente. A sociedade pós-moderna clama por originalidade, flexibilidade e criatividade para enfrentar as novas situações e os novos desafios que vão se apresentando, a todo o momento, em uma sociedade em veloz transformação. Cabe à educação resgatar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade e diversidade, para que sejam ampliadas as suas possibilidades de criação de novos saberes e de novos caminhos. Cabe à educação do terceiro milênio, segundo Morin, desenvolver o pensamento complexo, que

(...) não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. (...) Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade. (MORIN, 2000a: 212)

Nas últimas décadas, várias pesquisas e projetos vêm se debruçando na construção de abordagens pedagógicas que, ancoradas nos pressupostos da Pós-modernidade, buscam responder a essa realidade. O grande desafio é promover uma prática pedagógica que resgate o desenvolvimento do ser humano em toda sua complexidade e diversidade, reintegrando facetas que foram cindidas pela sociedade moderna.

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram” dos métodos educativos sistematizados. (FERNÁNDEZ, 1990: 47)

As políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam priorizar ações que (re)integrem, no processo de ensino e de aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades não só cognitivas, mas também socioemocionais. Para tanto, é imprescindível investir na formação dos professores, que precisam se preparar para organizar e orquestrar a cena pedagógica de maneira a contemplar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A questão que se coloca não é mudar drasticamente a realidade da sala de aula, mas sim ampliar a ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdos. A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino-aprendizagem precisam impregnar-se das âncoras do paradigma da Pós-modernidade, de modo a considerar e contemplar as diferentes dimensões do ser humano e os múltiplos aspectos do aprender.

A Psicopedagogia contribui para essa transformação no espaço educacional ao propor um “tipo de olhar especial” que busca, intencionalmente, abarcar a complexidade da situação de ensino-aprendizagem e da constituição, amadurecimento e desenvolvimento do sujeito humano.

Ao integrar as contribuições teóricas advindas dos vários campos das ciências em torno do processo de aprendizagem humana, a Psicopedagogia ‘cria’ uma forma peculiar de olhar este processo. O olhar psicopedagógico se reveste de uma preocupação em resgatar o interjogo dinâmico e complexo de aspectos envolvidos na situação de aprendizagem: a particularidade dos indivíduos que ali comparecem (o aprendente e o ensinante); a relação que se estabelece entre eles e entre eles e o objeto de conhecimento; as estruturas sociais às quais eles fazem parte (família, escola, sociedade). (ABED, 1996: 11)

O cenário da complexidade, portanto, não é uma reforma programática, mas uma transformação no olhar, na forma de ver, entender, processar e atuar na realidade. Segundo Abreu Jr. (1996), a Pós-modernidade é uma ruptura ideológica e política, pois implica em um movimento de saída da dominação da cultura europeia, sustentada pelo cientificismo da verdade única, em direção ao diálogo democrático entre os diversos pontos de vista, entre as diversas culturas. Transcendendo para o tema discutido neste livro, podemos refletir sobre o movimento de se ultrapassar a hipervalorização das habilidades cognitivas e do tratamento lógico do conhecimento para uma interlocução entre as diferentes dimensões do ser humano na sua relação consigo mesmo, com a aprendizagem e com o mundo.

Está subjacente à pretensão de verdade única da ciência moderna uma ideologia de exclusão: exclusão de outras formas de se conceber o mundo, de se apreender e de atribuir significado aos fenômenos, de expressar e de processar conhecimento. “*Complexidade não tem a ver com complicação e sim com o problema de se pensar monoliticamente sobre um tema cheio de imbricações e interpretações multifacetárias...*” (ABREU JR., 1996: 80).

O paradigma pós-moderno se reveste de uma ética da diversidade, de uma perspectiva inclusiva no convívio entre as culturas em que o respeito, a solidariedade e a cooperação mútuos resgatam e valorizam o poder criativo da humanidade, expresso pela sua diversidade cultural. Conclama a dialética, o diálogo das oposições: a ordem e o caos; o uno e o múltiplo; a razão e a emoção; a ciência, a filosofia e a arte; o homem, a sociedade e a natureza... O reconhecimento da pluralidade recoloca o Homem em sua dimensão de humanidade.

Para Morin (1999), o pensamento complexo resgata a duplicidade do pensamento e do conhecimento. Segundo o autor, os dois modos de pensamento humano, embora sejam antagônicos, devem ser dialeticamente complementares entre si: o pensamento “empírico/técnico/racional” e o pensamento “simbólico/mitológico/mágico”.

O primeiro dissocia, analisa, busca o isolamento e o uso técnico-instrumental das coisas, a objetividade, as leis gerais, através de um forte controle lógico e do empírico exterior. Seu objetivo é a explicação. O segundo associa, relaciona, sintetiza, busca a dimensão humana, a subjetividade, a singularidade, através de um forte controle analógico (metafórico) e da vivência interior. Seu objetivo é a compreensão. Explicação e compreensão estão dialeticamente interligadas numa relação complexa, ou seja, são simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas. (ABED, 2002: 16)

O pensamento complexo da Pós-modernidade traz, portanto, uma ruptura paradigmática que tem implicações não só nas ciências, mas em vários âmbitos da sociedade atual, inclusive na educação: a escola deve transformar-se em direção à complexidade do conhecimento, abrindo-se para ir além do já estabelecido.

Sentir e fazer são a linguagem da educação, do conhecimento transdisciplinar: aquele conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com o mundo sem precisar de passaporte para navegar entre Ciência, Filosofia e a Arte. É através da ação cognitiva que nos chegamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo. O sentido da educação é a perspectiva do encontro do homem consigo mesmo, com a Natureza e com a Sociedade: um ato de afeto e ternura (...). Promover o encontro verdadeiro entre Homem, Sociedade e Natureza é o desafio da complexidade do conhecimento. Compartilhar esse conhecimento entre as pessoas é o desafio da educação. (ABREU JR., 1996: 187)

Se o conhecimento válido não se restringe mais ao “cientificamente consagrado como tal”, não cabe à escola apenas garantir que as novas gerações não percam o patrimônio conceitual já construído pela humanidade em sua trajetória histórica. É no espaço educacional que as novas ideias devem ser cultivadas, que devem ser formados cidadãos aptos a dar continuidade à construção do saber humano, ampliando-o em múltiplas e infinitas direções, abarcando a riqueza e a diversidade da produção cultural humana.

O professor deve assumir seu papel de mediador não só das relações dos alunos com os objetos do conhecimento como também da sua constituição enquanto ser humano. Em uma sociedade em que as crianças e jovens passam um tempo considerável na escola, é imprescindível que as instituições de ensino assumam a responsabilidade pela formação global e integral dos estudantes - desde o Ministério da Educação até cada um dos professores, a cada minuto de cada hora que está diante de seus alunos, dia após dia.

É no espaço educacional que, na sociedade atual, os valores de igualdade de direitos, de justiça, de respeito pelas diferenças e de inclusão devem ser cultivados a partir de uma ação educativa democrática e igualitária. Mais uma vez: Pós-modernidade não é apenas uma mudança programática e paradigmática, mas política e ideológica.

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. (ABED, 2002: 23)

O paradigma da Pós-modernidade sustenta-se na concepção de complexidade. A palavra *complexus* significa, originalmente, “aquilo que é tecido junto” - é preciso “cerzir os rasgos do tecido dos fenômenos” que haviam sido cindidos pela ciência moderna, recompondo sua constituição, reintegrando as múltiplas facetas da compreensão humana: o pensamento e a emoção, o abstrato e o concreto, o conhecimento vivencial e o formal, o lúdico e o sério, a ciência e a arte, o discurso e a ação... “*O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir*” (MORIN, 2000a: 209). Não se trata de negar a ordem e a lógica formal, mas de resgatar o tecido dinâmico constituído e constituinte de certezas com incertezas, de identidades com contradições, apreendidas através do raciocínio lógico formal integrado a outras formas de se processar conhecimento.

Da mesma forma, ressaltar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações. Resgatar o emocional e o social na prática pedagógica significa, na verdade, realocar “subjetividade” e “objetividade” como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado.

Alguns setores da sociedade vêm se referindo às habilidades socioemocionais como “não cognitivas”, como se os aspectos emocionais e sociais do humano pudessem ocorrer sem a cognição, sem o pensamento (e o oposto: como se a cognição pudesse ocorrer de maneira independente das condições afetivas). É uma mentira da Modernidade a ideia de que o ser humano é cindido, dividido em pedaços independentes. A realidade é multifacetada por natureza; a aprendizagem, aspecto fundante da realidade humana, também.

Muitas são as habilidades de qualidade emocional que estão intrinsicamente envolvidas na aprendizagem: o interesse, engajamento e motivação para construir o vínculo com os ensinantes e com os objetos do conhecimento; a carga emocional que precisa ser investida na relação com o conhecimento, para que os aprendentes atribuam sentido pessoal e se posicionem criticamente em relação ao saber; a disponibilidade interna para persistir, para atravessar o caminho do aprender, que muitas vezes envolve dores e lutos; a resistência à frustração para suportar o processo de amadurecimento ao longo da vida e tantas outras.

Seria surpreendente que não experimentássemos alguma dor (...) mas a disposição de atravessar cada uma das passagens equivale à disposição de viver abundantemente. Se não mudamos, não crescemos. Se não crescemos, não estamos realmente vivendo. (SHEEHY, 1988: 482)

A aprendizagem humana é, acima de tudo, relacional – ocorre no seio de interações entre as pessoas. Portanto, as habilidades de qualidade social também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para aprender, é necessário estabelecer vínculos saudáveis entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento. É necessário inserir-se nos grupos

sociais, acatar as regras estabelecidas para o convívio em sociedade, respeitar os direitos e deveres dos cidadãos. Saber expressar-se com clareza, preocupando-se com a compreensão do outro, é fundamental. É preciso saber trabalhar em equipe, estabelecer metas em comum, postergar a satisfação das necessidades individuais em prol dos objetivos grupais, e muitas outras habilidades de convivência, cooperação e colaboração.

Não só os alunos, mas também, e principalmente, os professores devem desenvolver suas habilidades socioemocionais. No grupo-classe, composto pelo docente e seus alunos, o professor é um protagonista diferenciado: cabe a ele configurar os contornos e as matizes das relações pessoais para promover aprendizagens significativas e duradouras em seus estudantes. O professor deve ser um mediador que, intencionalmente, observa, avalia, planeja e atua em prol da aprendizagem do outro.

Para Freire (1970), a reflexão crítica é componente essencial do processo educativo. “Refletir criticamente” não significa perder de vista os parâmetros “consagrados” de conhecimento, acumulados por séculos e séculos de construção de saberes ao longo da história da humanidade. A questão que se coloca é tomar consciência do sentido histórico, social e cultural dos conhecimentos, oportunizando outras representações, diferentes análises e pontos de vista, desde que bem fundamentados e nas esferas em que sejam possíveis. Situar a “verdade” no tempo e no espaço permite respeitar e valorizar a diversidade cultural humana, resgatando o poder criativo e intelectual do ser humano. Citando Morin (2000b: 86): “*o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.*”

Há uma oração que traduz muito bem a essência dessa ideia:

“Senhor,  
Dá-me serenidade para aceitar tudo aquilo que não pode e não deve ser mudado.  
Dá-me força para mudar tudo o que pode e deve ser mudado.  
Mas, acima de tudo, dá-me sabedoria para distinguir uma coisa da outra.”

Cabe ao professor mediar a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem democrático, responsável, coerente e participativo, onde se cultive o verdadeiro “*di-álogo*”, ou seja, onde o “logos” (o conhecimento, o saber) possa ser compartilhado a dois – o “eu” e o “outro”. O verdadeiro diálogo, em oposição ao solitário “*mono-logo*” da aula expositiva e “bancária” (FREIRE, 1970), pressupõe dois lados - o docente e o discente - que se aventuram na construção conjunta dos saberes: observam e pensam, expressam suas ideias e escutam outros pontos de vista, sentem e vibram, fantasiam e criam, enriquecendo-se mutuamente nesse encontro.

É fundamental que a prática pedagógica, nas instituições de ensino, resgate o prazer de dialogar, de pensar, de posicionar-se, de aprender e de ensinar. É preciso revestir os atos mentais de emoção, de vibração, de sentidos pessoais, de significados. Apenas resgatando a subjetividade no processo de ensino e de aprendizagem é que será possível garantir a verdadeira apropriação do conhecimento e sua transformação em saber. Segundo Fernández, o saber supõe a originalidade do desejo pessoal e a universalidade da inteligência:

(...) ao educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e divisões, ou responda a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado. (FERNÁNDEZ,1990: 59)

Em síntese, resgatar os aspectos socioemocionais na prática pedagógica implica em transformar, na escola, as interações sociais e as relações com o conhecimento. Sustentar essas mudanças nos pressupostos da Pós-modernidade não significa um “vale tudo”, mas sim uma costura cuidadosamente elaborada entre as partes, que foram historicamente cindidas pela Modernidade, para a reconstrução de um todo coerente e em constante movimento. Esta nova etapa da construção do conhecimento exige arcabouços teóricos que lhe confirmem

coerência e sustentabilidade. É o que veremos no próximo capítulo. Antes, porém, vale esquematizar algumas das principais características que marcam o pensamento moderno – cujas limitações estamos lutando por ultrapassar – e as ampliações advindas do paradigma da Pós-modernidade – que estamos batalhando por conquistar.

<b>MODERNIDADE</b>	<b>PÓS-MODERNIDADE</b>
Cultura da cisão, da fragmentação,	Cultura do “diferenciar e integrar”.
Busca pelo saber absoluto, pela certeza, pela ótica da “verdade única”: “certo” ou “errado”.	Flexibilização, múltiplas dimensões do saber, articulação entre diferentes perspectivas.
Supremacia apenas da razão, da inteligência lógica.	Valorização e desenvolvimento das múltiplas inteligências do ser humano, inclusive a lógica.
Ênfase apenas nas habilidades cognitivas e nos conteúdos programáticos.	Foco não só nos conteúdos e habilidades cognitivas, mas também na construção de novos saberes e no desenvolvimento socioemocionais.
Supremacia do pensamento ocidental.	Convivência pacífica e respeito mútuo entre as diferentes culturas.
Autoritarismo, poder do saber absoluto.	Democracia do saber.
Busca da hegemonia (“o certo”).	Aproveitamento da diversidade humana.
Domínio.	Troca.
Educação para a intelectualidade.	Educação para a intelectualidade e o amor.

### **3. Desenvolvimento humano e aprendizagem**

---

*"Estude o passado, se quiseres decifrar o presente."*  
Confúcio<sup>4</sup>

*"A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais."* Aristóteles<sup>5</sup>

Este capítulo tem o objetivo de apresentar, de maneira panorâmica, alguns referenciais teóricos que possam sustentar a conexão e interrelação entre os aspectos sociais, emocionais e cognitivos no processo de ensino e aprendizagem.

Vários são os autores que oferecem sustentação para a construção de caminhos pedagógicos que promovam as transformações na configuração do espaço educacional e o desenvolvimento do pensamento complexo. Não se pretende realizar uma varredura sobre o tema, nem tampouco um estudo aprofundado dos teóricos escolhidos, mas sim pontuar alguns conceitos que podem apoiar esta caminhada.

#### **3.1. Jean Piaget (1896-1980)**

Segundo Kincheloe (1997), Piaget inaugura o interacionismo ao propor que o conhecimento é uma construção que se dá na interação de um sujeito ativo com o meio, em constantes processos de desequilíbrio e busca de novo equilíbrio. A visão interacionista quebra a dicotomia sujeito/objeto, colocando ênfase na relação dinâmica, na interdependência entre os aspectos ligados ao sujeito que conhece e aos estímulos e condições do ambiente que o cerca. Assim, fica sem sentido a pergunta: o aprender é determinado por fatores inatos ou ambientais? Nem uma coisa, nem outra, mas sim a história de relações entre o orgânico e o social.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.rh.com.br/Portal/frases.php>

<sup>5</sup> Idem

Na abordagem interacionista de inspiração piagetiana, a escola deixa de ser o transmissor do conhecimento já consagrado, mas o local em que esta interação – sujeito / objeto do conhecimento – é cuidada no sentido de se promover, nos alunos, a construção de estruturas cognoscíveis cada vez mais complexas e adaptativas. O professor deixa de ser o detentor e o transmissor do saber para ser um organizador de situações significativas de desequilíbrios que levem os alunos à busca ativa da construção dos saberes.

Wadsworth (1997) ressalta que Piaget propõe quatro fatores importantes para o desenvolvimento cognitivo do ser humano: a *maturação*, a *experiência ativa*, a *interação social* e o *processo de equilíbrio*.

A *maturação* está relacionada aos fatores orgânicos, à hereditariedade, às características de desenvolvimento biológico da espécie humana. Os aspectos maturacionais indicam se a construção de determinadas estruturas é possível em um dado momento do desenvolvimento da criança.

(...) a maturação (fatores herdados) coloca amplas restrições ao desenvolvimento cognitivo. Estas restrições mudam à medida que a maturação progride. A realização do “potencial” subentendido por estas restrições, a qualquer ponto do desenvolvimento, depende das ações da criança sobre o seu meio. (WADSWORTH, 1997: 20)

Um aspecto da obra de Piaget que não é tão conhecido diz respeito aos três tipos de conhecimento: o social, o físico e o lógico-matemático. Cada tipo de conhecimento requer uma qualidade diferente de *experiência ativa* na interação com os objetos e com as pessoas.

O *conhecimento físico* refere-se à apropriação das características físicas dos objetos. A fonte deste conhecimento está localizada nos objetos e o processo de aprendizagem se dá através do contato direto, corpóreo, com esses objetos. São exemplos de conhecimento físico as noções de cor, textura, tamanho, forma, gosto, cheiro etc. O *conhecimento social* liga-se aos conteúdos construídos pela cultura, pela sociedade em que o sujeito vive; sua fonte está nas

pessoas, exigindo, portanto, transmissão cultural. São exemplos: os fatos históricos, os signos linguísticos, as normas sociais de conduta etc. Finalmente, o *conhecimento lógico-matemático* tem a sua fonte não nos objetos nem no social, mas na mente humana que é capaz de construir relações lógicas entre os objetos, classificando, ordenando e organizando os dados da realidade. Esse conhecimento tem que ser construído ativamente pelo sujeito, pois ele só é possível a partir da construção de estruturas lógicas de pensamento.

Em geral, os objetos do conhecimento apresentam, de maneira interligada, características físicas, sociais e lógicas. Um exemplo bastante simples: a noção de que um objeto é maior que outro, um elefante é maior do que uma formiga. A dimensão de tamanho é característica que pertence aos objetos (um conhecimento físico), mas é a mente humana que coloca um objeto ao lado do outro e os compara, criando uma relação lógica entre eles. Já o termo “maior”, utilizado para nomear essa relação, é cultural, portanto um conhecimento social.

A *interação social* é concebida como o intercâmbio e confronto de ideias entre as pessoas. Particularmente importante para o desenvolvimento dos conhecimentos sociais, que por sua natureza são arbitrários e socialmente definidos e validados, a interação social é fundamental para criar os desequilíbrios que promovem o desenvolvimento das estruturas cognoscitivas.

Na teoria de Piaget, o fator da *equilibração* coordena e integra os três fatores anteriormente citados (maturação, experiência ativa e interação social). A equilibração é o processo de autorregulação das interações da criança com o meio, é o que permite que as experiências sejam incorporadas às estruturas internas do sujeito. Diz respeito à constante busca de restaurar o equilíbrio pelos processos de assimilação e acomodação: a *assimilação* é a face do processo cognitivo pelo qual um novo dado ou uma nova experiência é integrado a um esquema ou padrão já existente no sujeito; a *acomodação* é a face do processo cognitivo pelo

qual os esquemas pré-existentes são modificados ou um novo esquema é criado para ampliar a estrutura atual e possibilitar a assimilação de algum elemento que não “cobia” nas estruturas do sujeito.

Na acomodação, há uma alteração no sujeito em função de imposições de realidade, enquanto que na assimilação há uma transformação do objeto para que este se ajuste ao sujeito. Movimentos dialéticos, assimilação e acomodação são os componentes do esforço ativo do sujeito em se adaptar ao seu ambiente e manter-se em equilíbrio com ele. Pela assimilação, os esquemas internos se fortalecem; pela acomodação, os esquemas internos se ampliam.

Piaget propõe uma sequência de desenvolvimento em que as idades cronológicas são um pouco variáveis, porém a ordem das aquisições é constante. Estas aquisições dependem da idade da criança tanto no que diz respeito ao seu amadurecimento neurofisiológico, como também ao repertório de aquisições que já estão “escritas” em sua história pessoal. Por outro lado, dependem do meio ambiente no sentido do “alimento” que ele esteja oferecendo a esta criança, possibilitando a ela exercitar e vivenciar experiências com os objetos e promover condições de intercâmbio social e de linguagem.

Na troca com o ambiente, o desenvolvimento intelectual se dá em um processo de restabelecimento do equilíbrio perturbado, ou seja, algo novo que deve se encaixar na estrutura já existente. Tanto o “algo novo” como “a estrutura já existente” precisam se ajustar (assimilação e acomodação) para que este encaixe possa ocorrer. Ou seja, uma experiência só é passível de ser aprendida na medida em que ela seja assimilável. A experiência tem que estar dentro de certos limites (“faixa de desequilíbrio”): de um lado, suficientemente nova para provocar o desequilíbrio e, de outro, não nova demais para que possa ser “digerida”. Se a

experiência estiver muito além das possibilidades da criança, esta não terá recursos necessários para aproximar-se, acomodar-se a ela e assimilá-la.

A construção do conhecimento lógico foi o foco principal das pesquisas de Piaget e o aspecto mais conhecido de sua obra. Talvez por isso a prática pedagógica de inspiração piagetiana tenha se limitado, muitas vezes, à construção do conhecimento lógico. Ou pior, por vezes confundiram-se os tipos de conhecimentos, esperando que a criança construísse conhecimento social, eximindo-se de seu papel de transmissor deste tipo de conhecimento. Na alfabetização, por exemplo, as estruturas de pensamento para compreender o funcionamento lógico da língua devem ser construídas pela mente da criança (como nos aponta a obra de Emília Ferrero<sup>6</sup>), pois é um conhecimento lógico, mas a correta ortografia das palavras deve ser transmitida à criança pelo adulto, pois é um conhecimento social, portanto arbitrário.

Piaget considerava o desenvolvimento psicológico como uno, ou seja, um processo que engloba tanto aspectos cognitivos como afetivos. Entretanto, suas pesquisas focaram amplamente a construção das estruturas cognitivas que permitem ao ser humano conquistar o pensamento lógico. A dimensão afetiva inclui a motivação, os sentimentos, os interesses, os valores, que se constituem como “fatores energéticos” das interações entre sujeito e objeto que promovem o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. (PIAGET, 2005). Pouco antes de sua morte, em 1980, Piaget afirmou em uma entrevista que “deixava aos seus seguidores” a tarefa de pesquisar como os aspectos emocionais e sociais interferem no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento.

Encontramos, na Psicopedagogia, estudiosos que atenderam ao seu desejo...

---

<sup>6</sup> Ver a respeito: FERREIRO & TEBEROSKY, 1999.

### 3.2. Alicia Ferndàndez (1944 - )

Piaget estudou o “sujeito epistêmico”, seu interesse científico era como o ser da espécie humana constrói estruturas lógicas de pensamento. A Psicopedagogia deu continuidade estudando “sujeitos psicológicos”, pessoas encarnadas que vivem inseridos em experiências altamente emocionais, interagindo socialmente com outros sujeitos, situados em uma cultura, em um meio social, em um ambiente familiar. Teorias psicopedagógicas vêm se debruçando na compreensão de como as relações vinculares, especialmente as primeiras relações do bebê, influenciam os rumos da construção das estruturas cognitivas, ou seja, impactam nos processos de assimilação e acomodação.

Autores da Psicopedagogia vêm se dedicando a pesquisas e construções teóricas que focam as interações entre os múltiplos aspectos da aprendizagem humana, buscando cerzir as contribuições parciais de várias áreas do conhecimento - Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Neurologia, Linguística etc - em um corpo teórico coerente e dinâmico.

Segundo Ramos (2009), há controvérsias sobre o início da Psicopedagogia. Para Bossa (2007), é possível identificar os primórdios da Psicopedagogia com a criação dos primeiros Centros Psicopedagógicos fundados na França, em 1946, por Juliette Boutonier e George Mauco. Os médicos desses centros contavam com uma equipe multidisciplinar, das áreas da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, para auxiliar no diagnóstico e tratamento de crianças e jovens com problemas de comportamento e de aprendizagem. Com enfoque médico-pedagógico, a chamada “reeducação” consistia em identificar e tratar as dificuldades apresentadas por meio de classificação dos desvios, medicação e planos de intervenção com o intuito de readaptar o “doente” ao seu meio familiar, social e escolar.

Nos anos subsequentes, começou a crescer a preocupação com crianças e adolescentes que, embora não apresentassem deficiências físicas, mentais ou sociais, apresentavam baixo rendimento escolar. Ainda em um viés médico, acreditava-se que os problemas de aprendizagem eram causados por disfunções neurológicas tão pequenas que não eram detectáveis pelos exames. O termo “Disfunção Cerebral Mínima – DCM” generalizou-se, principalmente na década de 70, como explicação para a ocorrência desse fenômeno. A principal preocupação passou a ser o diagnóstico diferencial e a elaboração de ações reeducadoras que contribuíssem para o desaparecimento dos sintomas e a readaptação pedagógica do aluno. A esse tipo de atuação deu-se o nome de “Pedagogia Curativa”.

Janine Mery, em 1978, lançou o livro *“Pedagogie Curative Scolaire Et Psychanalyse”*. Nele, a autora apresenta e discute o papel do psicopedagogo enquanto um professor-terapeuta: *“de fato, o psicopedagogo é um professor, mas um professor de um tipo especial: ele deve realizar sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os propósitos terapêuticos de suas ações.”* (MERY, 1985: 16)

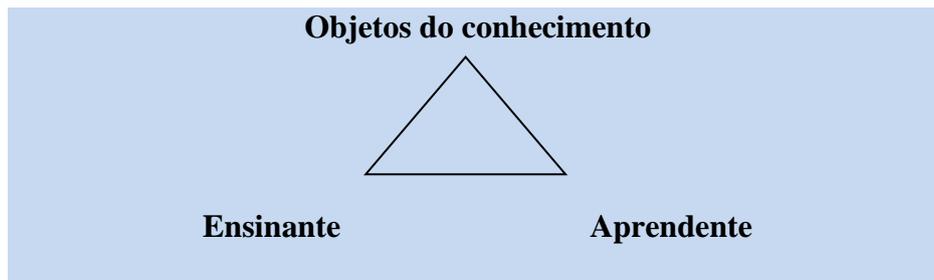
A autora utiliza conceitos advindos da Psicanálise como base para uma mudança de postura que ultrapassa a visão patologizante do não aprender: é necessário compreender a relação educativa psicopedagogo/paciente e propor intervenções terapêuticas nessa relação. A atuação do profissional não se restringe, portanto, à reeducação com o objetivo de adequar uma criança com distúrbio ao processo de escolarização. O psicopedagogo deve, ao invés disso, equilibrar duas polaridades do seu papel: por um lado, manter o foco nos processos de construção do conhecimento e sucesso escolar; por outro, promover a compreensão da dinâmica da criança nas suas relações pessoais com o próprio terapeuta, que desvelam a sua maneira peculiar de ser e de estar no seu meio familiar, escolar e social (noção de transferência, em Psicanálise) e dão sentido ao sintoma.

Essa corrente francesa influenciou significativamente o nascimento da Psicopedagogia na Argentina e, posteriormente, no Brasil. Na década de 70, em Buenos Aires, surgiu o primeiro curso de Psicopedagogia e, em Porto Alegre, foram criados os primeiros cursos em “Aconselhamento Psicopedagógico”. Em 1979, após vários anos de práticas de cunho psicopedagógico, um grupo de educadores paulistas, formados sob a influência da abordagem argentina, fundou o primeiro curso de especialização em Psicopedagogia no Brasil, no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo.

Desde a publicação de “A Inteligência Aprisionada”, em 1987, a argentina Alicia Fernández vem aprofundando os estudos, iniciados por Sara Pain, e construindo uma sólida teoria psicopedagógica interrelacionando o desenvolvimento cognitivo, segundo a epistemologia genética de Jean Piaget, e as contribuições da Psicanálise, especialmente Lacan e Winnicott, sobre o desenvolvimento emocional humano.

O ser humano nasce muito frágil e depende totalmente do meio ambiente para sobreviver. Do ponto de vista orgânico, o bebê precisa de alguém que o alimente, o limpe, o proteja. Do ponto de vista psíquico, o bebê humano precisa das relações que estabelece com outros seres humanos para se constituir enquanto sujeito (WINNICOTT, 1975) e para desenvolver as Funções Psicológicas Superiores próprias da raça humana (VYTOTSKY, 1991). Ou seja, nós nos constituímos enquanto seres humanos *nas* e *pelas* aprendizagens promovidas pelas interações com o entorno social. O Homem torna-se humano porque aprende. É um ser histórico e social, cada geração acumula e amplia os conhecimentos das gerações anteriores.

As situações sociais de aprendizagem envolvem dois protagonistas, o ensinante e o aprendiz, uma relação que se estabelece entre eles e entre eles e os objetos do conhecimento, ou seja, envolve uma triangulação:



Segundo Fernández (1990), há quatro aspectos, interdependentes e indissociáveis, que constituem cada um dos protagonistas que comparecem à situação de ensino-aprendizagem: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo.

A distinção entre organismo e corpo é fundamental para ultrapassar o dualismo organismo-psiquismo. O *organismo* diz respeito aos processos biológicos, à carga genética herdada, aos potenciais e delimitadores físico-químicos do funcionamento orgânico. Um organismo saudável e bem estruturado é base para uma boa aprendizagem, mas não é suficiente; da mesma forma, um organismo com algum distúrbio ou deficiência pode dificultar a aprendizagem, mas não é o determinante do problema de aprendizagem.

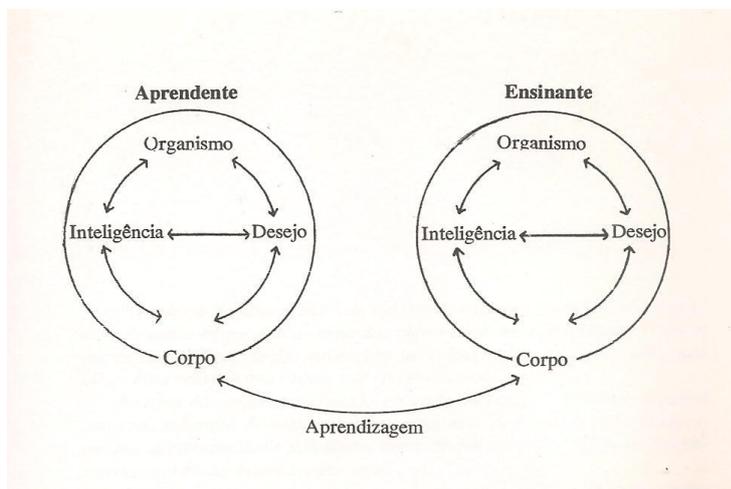
O *corpo* é construído de maneira especular, ou seja, nas relações com um Outro<sup>7</sup> que serve como um espelho para que o ser humano possa ver a si mesmo e “tomar posse”, apropriar-se do seu organismo. O corpo é construído e reconstruído dia a dia pela forma particular com que cada um “usa” o organismo herdado, de acordo com os ditames de seus desejos e de sua inteligência. A *inteligência* refere-se ao nível cognitivo e é autoconstruída nas interações com o ambiente, por meio da construção e reconstrução contínua de estruturas cognoscentes pelo processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação; o *desejo* diz respeito aos processos subjetivantes, ao investimento de energia, à atribuição de sentido, tanto consciente como inconsciente.

---

<sup>7</sup> Em Psicanálise, utiliza-se “Outro”, com letra maiúscula, para se referir ao não-eu.

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. (FERNÁNDEZ, 1990: 73)

O organismo, transversalizado pela inteligência e pelo desejo, constrói e reconstrói o corpo ao longo de toda a vida. Aprender é incorporar, “incorporar” significa colocar no corpo, tornar parte de si mesmo algo que não o era antes do aprendizado. É no corpo que a aprendizagem se inscreve: “o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio” (FERNÁNDEZ, 1990: 59).



Fonte: Inteligência Aprisionada, Alicia Fernández, página 53

O ensinante não transmite o conhecimento, como se entregasse um pacote ao outro; não se aprende simplesmente pegando um conteúdo transmitido e colocando-o no bolso. Se o conhecimento não passar a fazer parte das entranhas do aprendente, ele não aprendeu de fato, não tornou *seu* um conhecimento que é do Outro – o conhecimento, portanto, permanece externo. Quantas vezes o aluno consegue apenas reproduzir um conhecimento, sem dominar o conteúdo, sem operar com ele... Quantas vezes sabe apenas o suficiente para passar na prova e depois, esquece...

Ao invés de transmitir o conhecimento como se fosse uma mercadoria para o aluno adquirir, o ensinante, com o seu corpo, apresenta ao aprendente os sinais desse conhecimento para que este, ao interagir ativamente com o conhecimento, com seu organismo, seu corpo, seu desejo e sua inteligência, possa construí-lo em si mesmo. Ao revestir o conhecimento de prazer e de sentido, o ensinante oferece ao aprendente o *seu próprio prazer* para que o aprendente possa “destruir” o conhecimento que recebe e “reconstruí-lo” a partir da sua própria subjetividade, atribuindo-lhe sentido e valor. Incorporando-o, tomando-o como parte de si.

(...) através do olhar, as modulações da voz e a veemência do gesto, canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro (...). Consequentemente, a descorporificação da transmissão despoja o transmitido de todo interesse e garante seu esquecimento. (FERNÁNDEZ, 1990: 60)

Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se construa um espaço de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende. *“Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar”*. (FERNÁNDEZ, 1990: 52)

Um professor não é um ensinante, na vida do aluno, a não ser que seja instalado por ele nesse lugar. Quem autoriza o outro a ensinar-lhe é o aprendente, mas é o ensinante que, por meio do seu amor e interesse, do seu corpo e do seu prazer pelo conhecimento, desperta no aprendente o desejo de aprender.

O conceito de “modalidade de aprendizagem” é central nessa abordagem. Com base em pressupostos advindos da Psicanálise, as modalidades de aprendizagem dizem respeito ao molde relacional que cada um utiliza para organizar um conjunto de aspectos, tanto conscientes quanto inconscientes, da relação pessoal com o conhecimento: aspectos lógicos, de significação, simbólicos, corpóreos, estéticos.

A modalidade de aprendizagem marcará uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos, um posicionamento de sujeito diante de

si mesmo como autor de seu pensamento, um modo de descobrir-construir o novo e um modo de fazer próprio o alheio. (FERNÁNDEZ, 2001: 88)

No seu livro “Os idiomas do aprendente”, de 2001, Alicia Fernández propõe uma modalidade saudável, em que há equilíbrio e alternância entre assimilação e acomodação, e três modalidades que perturbam o aprender. Para compreendê-las, é necessário visitarmos, rapidamente, alguns fundamentos sobre o desenvolvimento emocional humano.

Donald Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, estudou a fundo o nascimento do psiquismo humano, as primeiras relações vinculares e suas influências na constituição do sujeito. Segundo Winnicott (1975), ao nascer, o bebê humano vive uma primeira fase de simbiose, como se a realidade fosse um prolongamento de si mesmo. Uma “mãe suficientemente boa”<sup>8</sup> e um “ambiente suficientemente bom” oferecem a ele a sustentação necessária, o “*holding*” para que possa viver essa “ilusão de continuidade do ser” que lhe dá condições de se instalar em seu psiquismo. Aos poucos, conforme o bebê se fortalece emocionalmente e se torna mais capaz de suportar frustrações, amplia-se cada vez mais a função de “apresentação do mundo em pequenas doses”, promovendo aos poucos a “desilusão” que faz com que o bebê se diferencie. A condição inicial de unicidade (“1”) evolui para o dual (“2”) em um processo de diferenciação que vai, aos poucos, construindo a noção de “eu” e de “não-eu”.

O autor propõe uma área intermediária entre o “eu” (realidade subjetiva) e o “não eu” (realidade externa): o espaço transicional ou potencial. Esta é uma região paradoxal, pois é composta por objetos e fenômenos que, apesar de pertencentes ao “não eu”, são fortemente impregnados pelo mundo subjetivo.

(...) este paradoxo (eu/não-eu) necessita ser permitido, e permitido no cuidado de cada bebê (...) Não é para ser resolvido. É possível resolver o

---

<sup>8</sup> Os termos entre aspas são os utilizados por Winnicott para descrever o desenvolvimento emocional do bebê. A palavra “*holding*” foi mantida em inglês, por se considerar que não há uma tradução que mantenha o sentido original.

paradoxo por meio de uma fuga para um funcionamento intelectual dissociado, mas o preço a pagar por isto é a perda do valor do próprio paradoxo”. (WINNICOTT, *apud* DAVIS & WALLBRIDGE, 1982: 75)

Para Fernández (1990), o conhecimento é o terceiro elemento, que promove a passagem do “vínculo a 2, mãe-bebê” para a constituição da “triangulação a 3, ensinante-aprendente-objeto do conhecimento”:

Tudo começa na triangulação do primeiro olhar. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente busca os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui há um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo a mãe olha para outro lado, objeto ou pessoa, e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado. Seus olhares encontram-se em um objeto comum, um objeto de reencontro, quer dizer, desse olhos nos olhos vai haver um deslocamento até outros objetos do conhecimento. (SARA PAÍN *apud* FERNÁNDEZ, 1990: 28)

As modalidades de aprendizagem que perturbam a aprendizagem são resultantes de desajustes nos processos de assimilação e acomodação em função de excesso, falta ou inadequação desses cuidados primários: o “*holding*” e a “apresentação de mundo em pequenas doses”.

Retomando os conceitos piagetianos. Pela assimilação, o sujeito utiliza esquemas já existentes em sua estrutura cognoscente para incorporar a nova experiência. Isso implica em adequar a realidade às condições dos recursos internos do sujeito, ou seja, é a estrutura do sujeito que “dita” os contornos, o colorido da interação. Essa face da adaptação fortalece os esquemas já existentes. Pela acomodação, os esquemas são modificados ou novos esquemas são construídos para atender a uma exigência da nova experiência, que não “cabe” nas estruturas prévias. Na acomodação, é o objeto do conhecimento que se “impõe” na interação; essa é a face do processo que amplia os recursos internos disponíveis ao sujeito.

Refletindo sobre os processos de “assimilação” e “acomodação”, Sara Pain (1985) propôs e descreveu quatro tipos de desajustes nos processos representativos, sintetizados rapidamente abaixo:

- **hipoassimilação:** processos de assimilação insuficientes; esquemas empobrecidos e déficit lúdico.

- **hiperassimilação:** processos de assimilação exagerados e inadequados; predomínio lúdico e excesso de subjetivação; o pensamento se afasta da realidade.

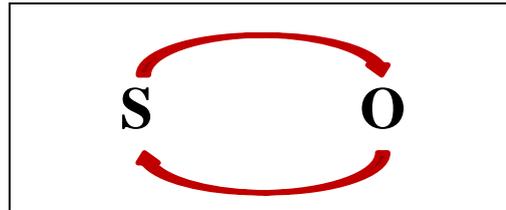
- **hipoacomodação:** processos de acomodação insuficientes; desrespeito ao tempo da criança para acomodar.

- **hiperacomodação:** processos de acomodação exagerados e inadequados, com superestimulação da imitação, sem que a criança possa dispor de suas próprias expectativas e experiências.

A partir da prática clínica e aprofundamento teórico em relação às interrelações entre a construção da inteligência e a constituição do sujeito desejante, Alicia Fernández sistematizou, em 2001, as quatro modalidades de aprendizagens que, a seu ver, funcionam como moldes relacionais, como matrizes que organizam a forma como uma pessoa se relaciona consigo mesma como aprendente, com o outro como ensinante e com o conhecimento como um terceiro elemento da triangulação. Esse molde relacional *“mantém a tensão entre o que se impõe como repetição/permanência de um modo anterior de relacionar-se e o que precisa mudar nesse mesmo modo de relacionar-se.”* (FERNANDEZ, 2001b: 78)

Na construção desse molde, é fundamental a forma como a família atribui significado ao conhecer, o quanto autoriza a criança a ser autora de sua aprendizagem e como equilibra essas duas funções: de um lado, a permissão para a criança viver suas próprias experiências, repeti-las, processá-las, um espaço para perguntar, brincar e jogar com o conhecimento (relacionado ao *“holding”* winnicottiano); de outro lado, a interdição, a apresentação dos limites e das imposições da realidade (*“apresentar o mundo em pequenas doses”*). A primeira função propicia a assimilação; a segunda, a acomodação.

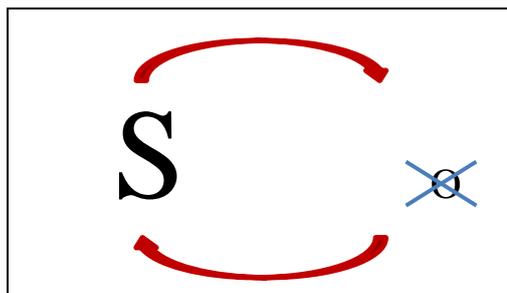
Quando o ambiente é suficiente bom, as exigências da realidade e as demandas da subjetividade da criança encontram-se em um certo equilíbrio dinâmico. Como resultado, a modalidade de aprendizagem é saudável, ou seja, tanto o processo de assimilação como de acomodação ocorrem de maneira suficientemente adequada para promover a construção da inteligência e o desenvolvimento do ser como aprendiz.



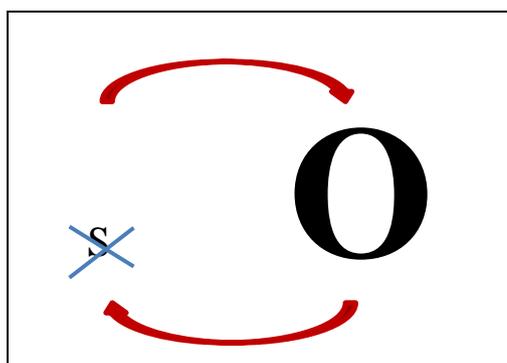
O termo “suficientemente bom” é proposital na teoria winnicottiana: não há um “certo” e um “errado”, um valor exato e perfeito. Cada par mãe-bebê é único, o que é suficiente para um pode não ser para outro (WINNICOTT, 1975). O processo de constituição do sujeito é dinâmico, interminável, há construções e reconstruções constantes que envolvem um sem número de emoções, de significações, de representações, tanto pessoais como culturais.

As modalidades “não saudáveis” de aprendizagem revelam algum tipo de desvio para além da faixa do “suficientemente bom”. São elas:

- **Hiperassimilação-hipoacomodação:** um ambiente com dificuldade em impor os limites da realidade à criança amplia demais o processo de subjetivação na relação com o conhecimento. Resultado: o desequilíbrio que a realidade deveria impor não é vivido, a criança acaba por “assimilar” experiências às suas estruturas pré-existentes de maneira inadequada. O novo não é vivido como novo e não gera acomodação; ao contrário, gera assimilações distorcidas - a criança não amplia seus esquemas (não acomoda) e os esquemas existentes ficam confusos, hiperinclusivos, bagunçados. É a criança que “faz do seu jeito”, mesmo que esse “jeito” não atenda às necessidades da interação.

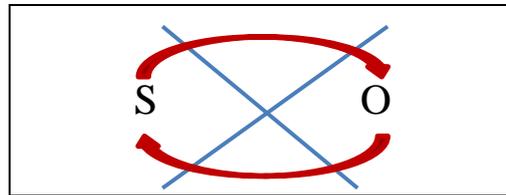


- **Hipoassimilação-hiperacomodação:** no extremo oposto, um ambiente exageradamente controlador, que impõe restrições de maneira arbitrária e excessivamente autoritária, sem permitir à criança a experimentação e a repetição de vivências significativas, restringe demais o processo de subjetivação na relação com o conhecimento. Resultado: a criança imita, obedece, procurando acomodar-se às exigências do meio, mas a verdadeira acomodação não acontece, as referências permanecem externas, não transformam de fato as estruturas internas do sujeito que, assim, não pode assimilar as experiências. São as crianças “copistas”, que não conseguem incorporar o conhecimento pela precariedade do processo de subjetivação, que não lhe é permitido.



- **Hipoassimilação-hipoacomodação:** nas modalidades anteriores, algo do movimento da adaptação estava de certa forma preservado, mesmo que com desvios. A modalidade “hipo-hipo” ocorre quando tanto a função de “*holding*” com a de “*apresentação do mundo em pequenas doses*” ocorrem de forma deficitária, dificultando o contato tanto com a subjetividade como com os objetos. Os esquemas

são poucos e pobres, a criança parece que não estabelece o vínculo com o conhecimento. Parece esvaziada.



Ao integrar a compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo, segundo a epistemologia genética de Piaget, e sobre o desenvolvimento emocional, pela ótica da Psicanálise, fica muito evidente a importância da escola desenvolver as habilidades socioemocionais, tanto no aluno como no professor. Implica em fortalecer os protagonistas da cena pedagógica para que possam estabelecer vínculos saudáveis entre si e com os objetos do conhecimento, construindo de maneira eficiente e prazerosa essas relações. Elementos essenciais para acomodar e assimilar, ou seja, para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

### 3.3. Lev Vygotsky (1896-1934)

Mais um autor que merece destaque é Vygotsky, psicólogo russo que viveu os tempos de profundas transformações sociais, culturais e políticas em seu país, no início do século XX. Com uma visão interacionista de ser humano, de desenvolvimento e de aprendizagem, esse autor aprofunda-se, em sua obra, nas questões culturais, nas mediações sociais e no papel da linguagem na constituição humana.

Apoiado nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e da dialética marxista, Vygotsky aprofundou-se no estudo das funções psicológicas superiores, que caracterizam e diferenciam a espécie humana. As funções tipicamente humanas referem-se aos processos voluntários, às ações conscientemente controladas e mecanismos intencionais: a linguagem, a atenção, a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio

dedutivo, a capacidade de planejamento, a imaginação, entre outras. Segundo o autor, as formas superiores de comportamento consciente têm sua origem nas contínuas interações entre os aspectos biológicos/maturacionais e as relações sociais que o sujeito estabelece no contexto cultural e histórico do qual faz parte.

A partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. Os fatores fisiológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que ela estabelece com pessoas mais experientes. (GARCIA, 2003: 19)

A cultura compreende as forma pelas quais a sociedade organiza e expressa os conhecimentos disponíveis, os instrumentos simbólicos e físicos que permeiam a forma de vida das pessoas em um determinado contexto social. Os sistemas simbólicos, de origem sociocultural, medeiam as relações dos seres humanos com o entorno e consigo mesmo. Dentre eles, Vygotsky destaca o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento e de aprendizagem. A invenção dos signos como mediadores simbólicos é análoga à invenção dos instrumentos de trabalho, por meio dos quais o Homem relaciona-se com a realidade objetiva na luta pela subsistência. Pela linguagem, o Homem toma consciência da realização de suas atividades, tanto físicas como simbólicas.

Segundo Vygostky (1987), o ser humano se constitui *nas* e *pelas* relações que estabelece com o meio social. Embora o autor tenha atribuído grande ênfase aos fatores externos, o Homem não é considerado como um mero produto dessas influências socioculturais, uma vez que também cria, com suas ações, os patrimônios culturais. Em um processo histórico e dialético, o ser humano vai sendo construído e vai construindo seu meio circundante.

(...) o reflexo psíquico consciente ou imagem psíquica (entendida enquanto conteúdo da consciência formado a partir da apreensão do real) é algo vivo, produzido pela atividade humana concreta, caracterizada pelo movimento dialético permanente por meio do qual o objetivo se transforma em subjetivo.

Através da atividade prática, a imagem psíquica ou conteúdo da consciência passa do sujeito ao objeto. O conteúdo objetivo da atividade prática dos homens cristaliza-se no seu produto, podendo assim ser transmitido pela linguagem em toda a sua riqueza. Uma vez objetivado, o conteúdo da atividade torna-se socialmente disponível e, ao ser internalizado pelos indivíduos, cria nestes a imagem psíquica ou a representação da realidade. (GARCIA, 2003: 41)

Para Vygotsky, a capacidade humana de fazer relações, planejar, comparar, lembrar supõe um processo de representação mental que substitui o real e possibilita ao homem libertar-se das limitações do “aqui e agora”. Essas representações são mediadas pelos signos internalizados, que sustentam a relação social por permitir os significados compartilhados e, portanto, a comunicação entre as pessoas. Ao longo da história da humanidade, as representações da realidade se constituem em sistemas simbólicos transgeracionais, em constante transformação.

Pelo processo de interiorização, as Funções Psicológicas Superiores que se constroem no plano intersubjetivo (interações sociais, atividades externas) são internalizadas para constituir o funcionamento intrapsicológico, intrasubjetivo de cada um. Essa reconstrução interna não é uma mera cópia do externo, mas uma apropriação pessoal das referências socioculturais. A autorregulação, fundamento do ato voluntário, nasce na internalização dos processos que as crianças vivem com os limites e interpretações que os representantes do seu meio sociocultural (os pais, os professores...) colocam nas suas interações. Ou seja, o funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento interno, pessoal.

De acordo com Vygostky (1987), os adultos que cuidam de um bebê não lhe proporcionam apenas cuidados físicos, mas colocam sobre ele certas representações sociais (imagens, ideias, expectativas) que o introduzem no mundo da cultura. Se o bebê nasce num mundo simbólico, em que os significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu meio ambiente e a si próprios, é na interação com os outros membros da sua cultura e com os meios de comunicação que ele, posteriormente, pode escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação. Paulatinamente, a criança vai construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo com ela mesma, com o outro e com o mundo... (MEIER & GARCIA, 2007: 59)

A linguagem humana é fundamental nesse processo de constituição do sujeito, tendo duas funções básicas: o intercâmbio social e a organização do pensamento: “... a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.” (OLIVEIRA, 1992a: 27). Os conceitos refletem os atributos - necessários e suficientes - selecionados pelos diferentes grupos sociais para defini-los. São, portanto, objetos da cultura.

Os conceitos “cotidianos” ou “espontâneos” são internalizados no decorrer das atividades da pessoa no seu dia a dia, em suas relações sociais. Já os conceitos “científicos” são parte de sistemas organizados de conhecimentos, adquiridos por meio de situações formais de ensino. O conceito cotidiano é impregnado de experiências, de situações vividas pelo sujeito que não tem, necessariamente, consciência desse conceito a ponto de defini-lo por meio de palavras. Dessa forma, os conceitos científicos devem implicar em processos metacognitivos, na organização dos pensamentos em sistemas conscientes e controle deliberado que possam explicar os conceitos espontâneos.

Ao forçar sua trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. (VYGOTSKY, 1987: 93-94)

Vygotsky distingue dois aspectos das palavras que compõem a linguagem: o *significado* propriamente dito e o *sentido*. O “significado” diz respeito ao uso compartilhado da palavra, que lhe concerne um núcleo relativamente estável para que as pessoas que compartilham a língua possam compreendê-la. Já o “sentido” refere-se ao que a palavra significa para cada indivíduo, diz respeito ao contexto pessoal de uso da palavra e às vivências afetivas que a

envolvem. *“O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários.”* (OLIVEIRA, 1992b: 81)

Assim, o autor relaciona o pensamento e a linguagem com as emoções e os valores, expressos na maneira como cada um atribui sentido pessoal aos elementos da cultura. Ou seja, o sentimento e a emoção são instrumentos mediadores para que o indivíduo possa interagir no mundo externo, a caminho da construção seu mundo interno.

Segundo Vygostky (1991), o brincar é uma atividade rica em momentos emocionais. Brincando, a criança cria situações de forma a atribuir sentidos aos objetos, presentes em seu dia a dia, com o propósito de favorecer seus desejos e necessidades de forma imediata. A emoção, no plano imaginário do brincar, é uma experiência que propicia à criança compreender aquilo que caracteriza os personagens, as relações sociais e as regras de comportamento, ou seja, colabora para que a criança possa elaborar os conteúdos, recebidos do grupo social, sobre a cultura que a cerca. O sentimento e a emoção, para Vygotsky, fornecem a motivação, são a “mola propulsora” do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da aprendizagem.

Para compreender como o ser humano aprende, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central na teoria do autor. A ZDP diz respeito a funções ainda emergentes no sujeito, a capacidades e habilidades que ainda precisam do apoio de um outro mais experiente. É definida como a distância entre aquilo que já constitui o funcionamento interno (nível de desenvolvimento real) e aquilo que a pessoa já tem condições de fazer desde que conte com a ajuda de alguém mais experiente, antes que o desenvolvimento se consolide e o sujeito adquira a independência (nível de desenvolvimento potencial).

Há duas implicações desse conceito que concernem ao tema que estamos desenvolvendo: a avaliação das condições atuais – cognitivas e socioemocionais – com que o aluno comparece

à relação de ensino-aprendizagem e as ações que o educador deveria realizar para atuar na ZDP e promover o desenvolvimento do aprendiz. Segundo o autor, uma ação educativa só é boa quando faz progredir o estado atual do desenvolvimento para um patamar superior, ou seja, quando desperta e põe em marcha as funções que estão em processo de maturação, na ZDP.

### **3.4. Henri Wallon (1879-1962)**

Wallon, psicólogo, médico e filósofo francês, tem uma contribuição fundamental ao tema das habilidades socioemocionais: em sua obra, este autor aprofunda-se nas interrelações entre os campos funcionais da motricidade, da inteligência e da afetividade.

Em 1947, Wallon coordenou o projeto Reforma do Ensino Francês, conhecido como Langevin-Wallon, calcado na concepção de que a escola deve proporcionar a formação integral dos estudantes: intelectual, afetiva e social. Na época, era absolutamente revolucionária a ideia de que não só o cognitivo, mas também o corpo e as emoções das crianças comparecem à sala de aula e devem ser consideradas.

Para Wallon, o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, de modo que deve ser compreendido, em cada fase do desenvolvimento, no sistema complexo de relações que estabelece com o seu ambiente. Contra simplificações, aponta a importância de se estudar a criança a partir de uma perspectiva global e dinâmica, multifacetada e original, que possa apreender sua real complexidade. Coerente com seu embasamento epistemológico no materialismo dialético, o autor opõe-se aos reducionismos e encara as contradições como inerentes à realidade.

(...) o materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que

permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, com é a da psicologia. (GALVÃO, 1995: 30)

Metodologicamente, Wallon trabalha na *perspectiva genética*, buscando as origens dos processos psíquicos e a história de suas transformações, e na perspectiva da *análise comparativa*, buscando vários planos de comparação que possam dar uma visão mais ampla dos fenômenos estudados. O autor elegeu a observação como o instrumento que permite o acesso à atividade contextualizada da criança, advertindo, entretanto, que não existe observação totalmente objetiva, que toda observação implica em escolhas ligadas à subjetividade do observador que deve, portanto, tornar explícitos os referenciais prévios que influenciam seu olhar e sua reflexão.

É em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança (...) saber observá-la. Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. Também eles dependem das investigações próprias de uma época, de um meio. (...) O que faz a grande dificuldade da observação é o fato de o observador estar em presença do real, de todo o real, sem outro instrumento a não ser a sagacidade de que dispõe... (WALLON, 1975: 16)

Para Wallon, no desenvolvimento humano é possível identificar etapas diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e interesses que lhe garantem unidade e coerência, cada etapa sendo uma preparação indispensável para as seguintes. Em cada uma delas, ocorrem transformações conjuntas na criança e em seu meio. Um tipo particular de interação sujeito/mundo se sobressai, algumas necessidades tornam-se mais prementes e algumas competências mais focadas. Assim, Wallon propõe etapas distintas de desenvolvimento, com uma ordem necessária e certas leis constantes, porém com caráter relativo, com dinâmicas e ritmos próprios. A faceta orgânica do ser humano garante uma sequência fixa do desenvolvimento, ligada ao amadurecimento neurológico, enquanto que as

condições oferecidas pelo meio social e o grau de apropriação do sujeito destas condições oferecem o seu alimento cultural.

Em sua natureza, o desenvolvimento humano é dinâmico e dialético, marcado por relações paradoxais, ambíguas, de reciprocidade e retorno causal (conceito walloniano coerente com a abordagem da complexidade, discutida no capítulo 1). Para o autor, o ritmo de desenvolvimento é descontínuo, repleto de rupturas, retrocessos e reviravoltas, encavalamentos e sobreposições. “*O desenvolvimento psíquico da criança faz-se por fases que não são a perfeita continuação umas das outras.*” (WALLON, 1975:12). Cada passagem implica em reformulações, em crises e conflitos, tanto ligados a fatores internos da criança (endógenos), como também ao desencontro entre ela e o seu meio circundante (exógenos). As atividades ou formas de funcionamento anteriores não são suprimidas, mas integradas progressivamente em funções cada vez mais aptas para a interação com a situação.

Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio. (GALVÃO, 1995: 42)

Alguns princípios norteiam a concepção walloniana de desenvolvimento. Analisando esses princípios, é possível perceber a grande importância desse autor como precursor da valorização da emoção, do social e da afetividade no desenvolvimento humano e, portanto, na aprendizagem – marca indelével da espécie humana:

- **Princípio da predominância funcional:** em cada fase, há predominância de um tipo de atividade, que lhe dá unidade e colorido próprio - ou *predominância afetiva*, ligada a aspectos subjetivos e à construção do eu; ou *predominância cognitiva*, ligada a aspectos objetivos, à elaboração do real e conhecimento do mundo.

- **Princípio da alternância funcional:** o desenvolvimento é uma construção progressiva, em que o afetivo e o cognitivo se alternam enquanto predominância.
- **Princípio da integração funcional:** afetivo e cognitivo não são excludentes, constroem-se reciprocamente, em um contínuo processo de diferenciação e integração. A integração é provisoriamente desintegrada, em crises e retrocessos que lembram movimentos de pêndulos, ora cá, ora lá.

Assim, o desenvolvimento vai se dando por sucessivas diferenciações e integrações entre os “campos funcionais” (afetividade, ato motor e inteligência) e no interior de cada um deles, na construção de um ser que também é visto como um campo funcional. O estado inicial do ser humano é como uma nebulosa, uma massa difusa onde sujeito e exterior estão fundidos. A consciência inicialmente é estritamente individual, egocêntrica, caminhando no sentido de uma consciência social, aberta à representação do outro e capaz de relações de reciprocidade.

A psicogenética walloniana propõe cinco estágios de desenvolvimento, que serão brevemente caracterizados a seguir:

1. **Impulsivo-emocional (1º ano de vida).** O colorido deste estágio é dado pela emoção, que é o primeiro instrumento de interação do bebê. A afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, intermediários de suas relações com o mundo físico. Por um lado, o bebê nutre-se pelo olhar, pelo contato físico. Por outro, se expressa em gestos, em mímicas e posturas. Esta é a primeira etapa da construção do eu-corporal: o reconhecimento dos limites do corpo, do delineamento de seus contornos através das sensações.

2. **Sensório-motor e projetivo (2 a 3 anos).** O colorido é dado pela exploração sensório-motora do mundo, pela manipulação de objetos e exploração de espaços. É a etapa do nascimento da linguagem, em que o ato mental projeta-se em atos motores (o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar). Ao contrário do estágio anterior,

predominam as relações cognitivas: a inteligência prática e simbólica marcam as relações criança/meio. É a segunda etapa da construção do eu-corporal: a integração entre corpo sentido e o corpo visual, ou seja, entre o corpo tal qual sentido pelo próprio sujeito e o corpo tal qual visto pelo outro.

3. **Personalismo (3 a 6 anos).** Há um retorno à predominância afetiva, porém incorporando as conquistas da etapa anterior: a afetividade torna-se simbólica, através de ideias e palavras. É uma etapa marcada pela construção do eu psíquico, através de diferenciações no plano da pessoa: a criança vive um movimento de autoafirmação, como se precisasse negar o não-eu, o diferente de si, para poder se encontrar. Quando os primeiros saltos na formação do eu estão garantidos, surge a etapa da sedução, a “idade da graça”, num sentido de reaproximação ao outro (imitação e admiração). Assim, movimentos de expulsão e incorporação do outro são complementares no processo de formação do eu.

Na procura de sua autonomia, a criança não faz, durante este estágio, senão submeter-se às influências de que pretende isentar-se. A oposição sistemática não é senão uma submissão voltada do avesso; a exibição é uma submissão à aprovação dos outros; a imitação é a submissão a um sinal estranho. Na realidade, os primeiros esforços da criança para se distinguir do seu meio podem apenas fazer-lhe sentir quanto a sua pessoa nele está incrustada. O lugar que ela aí ocupa faz um todo com ela. (...) Como conseguirá ela separá-las (as suas relações) de si própria? (WALLON, 1975: 67-68)

4. **Categorial (6 a 12 anos).** No movimento de alternância, há um retorno à predominância do aspecto cognitivo, voltado para o conhecimento, para a conquista do mundo exterior através de progressivas diferenciações. A partir da separação entre qualidade e coisa, antes acopladas, torna-se possível que estas qualidades sejam recombinações em conceitos e classes, que organizam o pensamento, permitindo generalização e comparação, análise e síntese. “Ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para a realização das diferenciações que devem ser realizadas pelo próprio indivíduo.” (GALVÃO, 1995: 86)

5. **Adolescência.** O pêndulo retorna à predominância afetiva. Instala-se uma nova crise de oposição eu-outro, para novas definições dos contornos de personalidade, porém integrando as conquistas da etapa anterior sob forma de afetividade mais racionalizada, de busca do apoio intelectual para suas oposições.

Para refletirmos sobre o desenvolvimento das chamadas habilidades socioemocionais com base nas contribuições de Wallon, é necessário destacar a distinção, feita pelo autor, entre emoção e afetividade. A emoção é sempre acompanhada de alterações orgânicas: neurovegetativas, mímica facial, postura, gestos. Já a afetividade é um conceito mais abrangente, no qual se inserem os sentimentos, em que ideias e palavras se fazem presentes, não estando acompanhados, obrigatoriamente, de alterações corporais.

Para Wallon, a emoção tem natureza complexa e paradoxal: está na passagem do mundo orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico, e na origem da consciência. As emoções são, para o autor, reações organizadas, com centros próprios de comando e regulação no Sistema Nervoso Central (subcortical), sendo necessário buscar apreender sua função. E é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio exterior objetivo, que se deve buscar seu significado.

Na espécie humana, a sobrevivência inicial do indivíduo depende da ajuda do outro, seus primeiros movimentos não têm eficiência objetiva. No primeiro ano de vida, a atividade mais eficaz do bebê é desencadear reações no outro, utilizando movimentos que expressam estados emocionais internos, ligados a disposições orgânicas de bem ou mal estar. O meio acolhe e reage ao significado que atribui a essas reações, estabelecendo-se, assim, uma intensa comunicação baseada em componentes corporais e afetivos, um diálogo através de movimentos cada vez mais expressivos.

A emoção está na origem da consciência: exprime e fixa, para o próprio sujeito, certas disposições de sua sensibilidade, via o grupo social que lhe atribui significado através de suas reações e da linguagem. A emoção nutre-se do efeito que causa no outro, daí a questão da “plateia”, que tem o poder de alimentar a emoção ou de fazer perder a sua força, tal qual um “oxigênio social”.

A emoção tem um caráter contagioso e mobilizador. Pode-se perceber seu poder de contágio na simbiose inicial vivida pelo bebê, e também em fenômenos de massa e em cerimônias rituais, situações sociais marcadas pelas emoções, em que os contornos individuais se diluem em prol de uma sintonia que coloca a todos em uma mesma emoção. O caráter contagioso e coletivo das emoções tem importância decisiva na coesão do grupo social.

Paradoxalmente, para Wallon a razão guarda uma relação simultaneamente de oposição e de filiação com a emoção. A emoção permite o acesso à linguagem e ao universo simbólico da cultura – estabelece os primeiros “diálogos” do bebê através de seus movimentos expressivos, que vão sendo revestidos de significados por seu meio social – e, portanto, está na origem da atividade intelectual. Porém, conforme a atividade intelectual se desenvolve, vai estabelecendo uma relação antagônica com a emoção: a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual, e uma crise emocional tende a se dissipar pela atividade reflexiva: *“a razão nasce da emoção e vive da sua morte.”* (DANTAS, *apud* GALVÃO, 1995: 67)

Para Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável para o pensamento: ela o exprime e ao mesmo tempo o estrutura. Representando o objeto em sua ausência, permite operar com ele no plano mental.

O pensamento infantil tem uma “organização própria”: é fragmentário, sincrético, regido por uma dinâmica binária em que a criança busca combinar “pares” a partir de critérios subjetivos

ou sensoriais, independentes de sua significação objetiva. Esses recursos expressivos também estão presentes na poesia, o que remete à “dimensão poética” da linguagem infantil.

Por sincrético entende-se o pensamento de caráter confuso e global, em que tudo pode se ligar a tudo (como nas associações livres da poesia). São ligações impregnadas de afetividade. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são:

- Fabulação: inventar uma explicação original
- Tautologia: definir um termo pela sua repetição
- Elisão: pedaços que faltam na explicação
- Contradição: uma parte da explicação diz o contrário de outra
- “Pré-conceito”: aderência entre a qualidade e a coisa a que se refere
- Critérios subjetivos, afetivos, vivenciais

O pensamento categorial – capacidade de formar categorias e organizar o real em séries e classes apoiadas por um fundo simbólico estável – vai se desenvolvendo através da redução do sincretismo, por um processo de diferenciação eu-outro no plano do pensamento, levando a criança a apropriar-se das diferenciações feitas pela cultura (que devem ser feitas pelo próprio indivíduo) e a realizar tarefas essenciais à compreensão mais objetiva da realidade: análise e síntese, generalizações e comparações.

O conflito aparece como combustível para o progresso do pensamento tanto na criança, em seu desenvolvimento pessoal, como também na história do pensamento humano, periodicamente submetido a reformulações.

Este caminho não se dá apenas no sentido da redução do pensamento sincrético. Para o desenvolvimento da criação artística, o sincretismo deve ser resgatado: as livre-associações,

as analogias, a predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos são as bases sobre as quais a imaginação criativa expressa, de modo tão fecundo, o seu olhar para a realidade.

Mas não só na arte o sincretismo pode ter um papel positivo.

Mesmo no pensamento racional ou no conhecimento científico é possível assinalar aspectos positivos ao sincretismo: ao misturar e confundir ideias, possibilita o surgimento de relações inéditas. Necessário ao ato criador, o sincretismo é essencial à invenção verdadeiramente nova. (GALVÃO, 1995: 87)

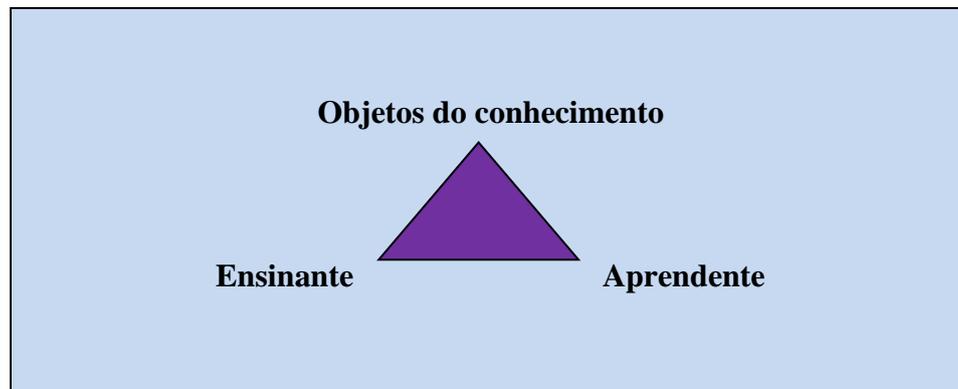
Pelo exposto, podemos refletir que o esforço que assistimos, atualmente, para integrar à atividade docente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tem ampla sustentação nas contribuições teóricas de Wallon. Do ponto de vista walloniano, a escola deveria estruturar ações pedagógicas que pudessem colaborar com a construção da pessoa, o que se dá pelo crescente amadurecimento tanto da emoção/afetividade como da cognição/inteligência, que vão se nutrindo mutuamente nas relações sociais que marcam a raça humana.

### **3.5. Integrando os autores**

A integração entre diferentes perspectivas teóricas é um movimento condizente e justificado pelo paradigma pós-moderno, desde que os pressupostos gnosiológicos, epistemológicos e ontológicos estejam alinhados, ou seja, desde que os autores compartilhem e/ou harmonizem elementos essenciais em suas visões de mundo, de homem, de conhecimento, de processo ensino-aprendizagem.

O referencial psicopedagógico foi propositalmente escolhido como “agulha” para costurar as contribuições dos diferentes autores em torno do desenvolvimento humano e da aprendizagem por ser uma construção que, em suas bases, pretende construir uma compreensão integrada dos fenômenos relacionadas ao ensinar e ao aprender, a partir do transitar entre suas diferentes dimensões.

Em Alicia Fernández, vimos que a aprendizagem se dá na relação triangular entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento.



Olhar para essa triangulação como uma metáfora permite vários ângulos de análise: como se constitui cada elemento colocado nos vértices (o ensinante, o aprendente, o conhecimento), as relações representadas pelas arestas (o vínculo entre ensinante e aprendente e a forma como cada um deles interage com o conhecimento), a área interna delimitada pelo triângulo (o que ocorre no interior do processo de ensino-aprendizagem) e a área externa a ele (o contexto social, econômico e cultural em que esse processo se insere) provocam inúmeros questionamentos que, por sua vez, implicam na busca de sustentação teórica suficientemente consistente e sólida para permitir reflexões e tomadas de decisões no fazer pedagógico. Algumas perguntas norteadoras:

- **O aprendente** => Quem é aprendente? O que se passa com ele? Como ele se constitui? Quais são as suas condições para aprender? Como ele se apresenta à relação de ensino-aprendizagem? O que pode favorecer e o que pode dificultar a sua aprendizagem?
- **O ensinante** => Quem é o ensinante? O que se passa com ele? Como ele se constitui? Como ele vê o seu papel? Quais são as suas crenças? Como é a sua formação? Quais são as suas condições para ensinar? O que pode favorecer e o que pode dificultar a sua ensinagem?
- **A relação ensinante-aprendente** => Como é o vínculo entre ensinante e aprendente? Que características esse vínculo deve possuir para que a aprendizagem se dê? Como formar e como manter um vínculo promotor de aprendizagens?

- **Os objetos do conhecimento** => Quais são e como são os objetos do conhecimento? Quais são os critérios de sua escolha? Quais são os paradigmas que lhes sustentam? Que visão de homem, de mundo, de conhecimento e de aprendizagem está por trás da construção desses objetos? Como ele é apresentado? Qual é o seu sentido nos diferentes grupos sociais? Por que estudá-lo? Para que estudá-lo? Qual é a sua importância na vida das pessoas?
- **A relação entre o ensinante e o conhecimento** => Qual é o sentido que o ensinante atribui ao conhecimento? Como foi (e ainda é) o seu processo pessoal de aprendizagem daquele conhecimento? O que sabe e o que não sabe sobre os temas que deve ensinar? Que valor atribui ao objeto do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional? Como articula (ou não) os objetos do conhecimento entre si e com a vida?
- **A relação entre o aprendente e o conhecimento** => Qual é o sentido que o aprendente atribui ao conhecimento? Quais são seus conhecimentos prévios em relação ao tema? Que experiências pessoais podem ancorar a relação com o novo conhecimento? Que valor atribui ao objeto do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional? Para que aprende? Por que não aprende?
- **A área interior do triângulo** => O que ocorre no seio dessa triangulação? Como se dá a circulação do saber? Qual é o grau de rigidez ou de flexibilidade na evolução histórica da construção das aprendizagens?
- **A área exterior ao triângulo** => Como essa relação se insere no entorno familiar, escolar e social? Qual é o seu sentido político-ideológico? Quais são os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem no contexto familiar? No contexto escolar? No contexto sociocultural?

Os autores apresentados oferecem subsídios que contemplam algumas dessas questões. Com as contribuições de Piaget sobre a gênese das estruturas cognoscitivas, é possível reconhecer as condições cognitivas dos aprendentes. Ter consciência sobre como o aluno processa o conhecimento orienta o educador a escolher conteúdos e estruturar atividades condizentes com a sua organização cognitiva, para provocar assimilações e acomodações que contribuam com o seu desenvolvimento cognitivo e favoreçam a sua aprendizagem. Outra contribuição importante da teoria piagetiana é a identificação das características dos objetos do conhecimento (físico, social ou lógico-matemático) para escolher a abordagem

de ensino mais adequada: experimentação (físico), transmissão (social) ou construção (lógico-matemático).

Os aspectos apresentados da teoria de Vygotsky colaboram na compreensão de outras facetas do aprendente e do processo ensino-aprendizagem: as influências do entorno social e cultural na constituição dos sujeitos, o papel da linguagem na construção da pessoa e do pensamento, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a promoção do desenvolvimento dos alunos por meio da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A teoria de Wallon nos ajuda a integrar os aspectos motores, cognitivos e emocionais no processo de desenvolvimento de cada um dos atores da cena pedagógica, ou seja, traz sustentação teórica para a crença de que o desenvolvimento emocional está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e físico do ser humano.

As considerações filosóficas discutidas no primeiro capítulo ajudam a situar a ciência, os conhecimentos e a própria escola em um momento histórico específico, dando-lhe sentido dentro da conjuntura sociocultural ao qual pertencem. Por fim, a Psicopedagogia ajuda a costurar os aspectos parciais em busca de uma compreensão ampla e abrangente acerca da aprendizagem humana.

Com certeza, muitas outras referências teóricas, que não cabem neste texto, iriam pouco a pouco lançando mais luzes para cada uma das questões levantadas e tantas outras. No próximo capítulo, abordaremos algumas referências que ajudam a pensar no “como”, ou seja, em quais podem ser os recursos utilizados para que o triângulo se configure de tal modo que promova o pensamento complexo e o desenvolvimento global dos sujeitos.

## 4. Caminhos para a transformação da prática de sala de aula

*"Não podemos fazer tudo imediatamente, mas podemos fazer alguma coisa desde já." Calvin Coolidge<sup>9</sup>*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar referenciais teóricos que possam ampliar o olhar sobre o “*como*” transformar a prática educativa dentro da escola, ou seja, como é possível repensar as configurações do dia a dia da sala de aula.

Os Critérios de Mediação, propostos por Reuven Feuerstein e transpostos para a sala de aula por Sandra Garcia e Marcos Meier, trarão subsídios para orientar o posicionamento do professor enquanto um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e os estilos cognivo-afetivos, de Eloísa Fagali, servirão de inspiração para se pensar na diversificação das linguagens de ensino com o objetivo de desenvolver o pensamento complexo e articular a construção do conhecimento com as habilidades socioemocionais. Os recursos metafóricos, lúdicos e artísticos serão ressaltados como mediadores privilegiados nas relações entre os atores/autores da cena pedagógica e os objetos do conhecimento.

### **4.1. O professor como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento**

“Como transformar a prática educativa” passa, necessariamente, em olhar para o papel e a função do professor. Reuven Feuerstein (1921- ), psicólogo e professor israelense, propõe que o ser humano aprende de maneira mais eficiente quando há um mediador, ou seja, uma pessoa que, com suas intervenções, ajuda o aprendiz a interpretar os estímulos, atribuir sentido para as experiências, construir conhecimento e desenvolver suas funções cognitivas.

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.rh.com.br/Portal/frases.php>

Sua “Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural” está ancorada no postulado que “todo o ser humano é modificável”, ou seja, todos nós podemos desenvolver a inteligência e “aprender a aprender”.

Os “critérios de mediação”, que serão apresentados a seguir, são aspectos que podem nortear as intervenções do professor para que possam se configurar como uma mediação de qualidade. Marcos Meier e Sandra Garcia, na obra “Mediação da Aprendizagem” (2007), transportam os doze critérios, propostos por Feuerstein, para a sala de aula e acrescentam um 13º critério: o vínculo.

### **1. Intencionalidade e reciprocidade**

A intencionalidade e a reciprocidade são, segundo os autores, condições *sine qua non* para que ocorra uma aprendizagem mediada de qualidade. A noção de intencionalidade inclui não apenas objetivos claros e bem estabelecidos de ensino, mas principalmente as ações concretas que o professor deve planejar e executar para que esses objetivos atinjam os alunos, gerando assim a reciprocidade, ou seja, o engajamento do aluno no processo.

...os objetivos de ensino não sejam apenas uma “declaração de intenções”, mas que reverberem em uma tomada de posição, por parte do professor, no sentido de efetivar planos de ação e de assumir a responsabilidade, de forma consciente, por colocar em prática as estratégias disponíveis para alcançar os objetivos propostos. (GARCIA et al., 2013: 31)

O critério da intencionalidade refere-se tanto aos aspectos cognitivos como às relações afetivas com o conhecimento e com o aluno. “A clareza ‘do que’ e ‘a quem’ pretende atingir que orientam o ‘como’ de suas ações.” (GARCIA et al., 2012: 22). É importante que o professor não só domine os conteúdos que ensina (dimensão cognitiva), mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste a sua relação com o saber e com os alunos (dimensão

emocional, social e ética). Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve, ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos.

Esse critério ressalta a responsabilidade do professor em relação aos seus alunos. Um grupo de alunos desmotivado, que não presta atenção, não pode paralisar o professor: cabe a ele procurar por ações planejadas que possam motivar e prender a atenção, ou seja, a reciprocidade dos alunos deve ser considerada, pelo professor, como um desafio a ser enfrentado e superado. O uso de diferentes e variados recursos e estratégias de ensino<sup>10</sup> poderá ajudá-lo na tarefa de provocar, nos alunos desmotivados, o desejo de aprender, conquistando-os e tornando-os cúmplices na jornada da construção do conhecimento.

## **2. Significado**

Mediar o significado refere-se a explicitar o sentido atribuído às ações, crenças, conceitos, tarefas... Uma explicação clara de um conceito e de como ele se insere em uma estrutura de valores, crenças e ideias permite que o aluno compreenda o conceito em si por meio de suas interrelações com outros conceitos e com a teoria que lhes dá sustentação.

Mediar significado é, portanto, permitir e instigar o aluno a compreender (ao invés de memorizar), a debater (ao invés de aceitar passivamente), a problematizar e posicionar-se diante dos conhecimentos, a engajar-se e manter os níveis motivacionais elevados para ampliar seus repertórios internos. (GARCIA et al., 2013: 32)

Conteúdos “vazios” de significado são facilmente esquecidos. Para que a verdadeira aprendizagem se dê, é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento, revestindo-o de sentidos pessoais, o que por sua vez mobiliza a afetividade tanto do professor como dos alunos. Esse critério ressalta a importância do professor buscar ações intencionais que

---

<sup>10</sup> Os suportes para essas ações serão discutidas na continuidade deste capítulo.

preenchem as situações de aprendizagem de interesse e relevância para o aluno, provocando nele o seu envolvimento ativo e emocional. Conversar com os alunos sobre a importância do objeto do conhecimento que está sendo estudado e como ele se interliga com os conhecimentos prévios dos alunos, quais são as suas possíveis aplicações e finalidades, tanto na escola como na vida, além de procurar despertar o interesse pela tarefa em si, são alguns caminhos para mediar o significado.

### **3. Transcendência**

Transcender, no contexto educacional, significa ultrapassar o “aqui e agora” da tarefa pedagógica, voltando o olhar para outros contextos e outros saberes. Transcender implica em buscar interrelações entre aquilo que está sendo estudado no momento e outros conceitos, significados, ideias, imagens, situações e vivências nas mais diferentes dimensões da experiência humana.

O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz de ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e outros contextos. (MEIER & GARCIA, 2007: 132)

Mediar a transcendência é atuar, de maneira consciente e intencional, de forma a promover a metacognição do aluno, ou seja, o “pensar sobre o próprio pensamento” que faz com que ele reflita sobre como relacionar aquilo que está sendo estudado no momento com outros saberes, com outras situações, com outras esferas da vivência humana.

### **4. Competência**

Perceber-se como alguém capaz de aprender aumenta a chance do aluno motivar-se e investir seus esforços para entrar e permanecer na situação de aprendizagem. Desse modo, é fundamental que o professor-mediador prepare as suas aulas e avaliações com conteúdos,

linguagens e atividades condizentes com o interesse, idade e capacidades dos alunos, para que eles possam experimentar situações de sucesso, aumentando assim a sua autoestima e disposição para enfrentar e vencer os desafios envolvidos nas situações de aprendizagem.

A consciência clara dos caminhos que levam ao sucesso possibilita o desenvolvimento do sentimento de competência, que por sua vez está diretamente relacionado à motivação e autoestima, ou seja, aos aspectos emocionais essenciais à aprendizagem. (GARCIA et al., 2013: 34)

Segundo Meier e Garcia (2007), a escola deve promover muitas experiências de sucesso e oportunidades de conquistas reais para que os alunos desenvolvam um sentimento positivo em relação a si mesmos. O professor-mediador deve, além disso, incentivar processos metacognitivos para que os alunos tomem consciência de suas próprias competências para o aprender, ou seja, percebam a dimensão do seu envolvimento e da sua responsabilidade pelo sucesso.

Assim, é importante que o professor ofereça *feedbacks* não só em relação às habilidades cognitivas envolvidas (por exemplo, interpretar corretamente a tarefa, colher os dados e acionar os conhecimentos disponíveis necessários à sua execução), mas também às habilidades socioemocionais, como a capacidade de controlar a ansiedade, prestar atenção e concentrar-se na execução.

## **5. Regulação e controle do comportamento**

Controlar o comportamento por vezes é confundido com “inibir uma ação”. Na verdade, controlar significa regular, adequar o tempo de ação às exigências da situação. Há momentos em que uma resposta rápida e certa é necessária, como por exemplo para evitar uma colisão no trânsito, ao ser repentinamente fechado por um outro carro, ou desviar-se de um objeto que repentinamente cai de uma janela. Outras situações exigem que o gesto seja refreado para que

se reflita sobre a melhor ação a ser tomada, como por exemplo entrar no financiamento de uma casa ou resolver um problema de Matemática.

A regulação do próprio comportamento implica em autocontrole, em autonomia e responsabilidade sobre as próprias decisões e ações. Implica também no desenvolvimento da flexibilidade e na administração intencional da energia e tempo dedicados a cada tarefa. (GARCIA et al., 2013: 35)

A mediação da regulação e controle do comportamento refere-se a ações com o objetivo de alertar o aluno quanto à necessidade de adequar seu comportamento, promovendo o pensamento autorreflexivo. Tanto os alunos muito impulsivos, que começam uma atividade muito rapidamente, sem compreendê-la, quanto os alunos que paralisam, que ficam sem ação diante da tarefa, precisam tomar consciência do seu modo de agir para poder planejar com mais eficiência, de acordo com as características da situação e da tarefa, os tempos para “parar”, “refletir” e “agir”.

Todos os processos metacognitivos ajudam o indivíduo a inteirar-se de seus próprios conhecimentos, uma vez que lhe possibilita chegar à transcendência e ao significado da aprendizagem. Ao mesmo tempo, é importante que o indivíduo entenda também a necessidade de controlar suas emoções perante as diversas situações que enfrenta no dia a dia. (MEIER & GARCIA, 2007: 148)

## **6. Compartilhar**

“Compartilhar” diz respeito à qualidade da participação nos grupos de convivência e de trabalho. Mediar o compartilhar relaciona-se diretamente com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ou seja, dos vários aspectos subjetivos inerentes a situações de interação com os grupos de pertencimento, como por exemplo: lidar com as emoções (próprias e dos outros), expressar-se de maneira clara, saber ouvir, aceitar e respeitar diferentes pontos de vista e regras de convivência, buscar o equilíbrio entre os objetivos pessoais e os grupais, trabalhar em equipe para solucionar problemas de forma colaborativa, resolver conflitos, entre outras.

Promover situações de debates e trocas de ideias, em sala de aula, promove, nos alunos, o desenvolvimento dessas e muitas outras habilidades de convívio social, além de permitir ao professor ter acesso à forma de ser dos seus alunos. A maneira como cada um se coloca no grupo expressa seus conhecimentos, ideias, valores, opiniões, impressões, sentimentos, posicionamentos, dúvidas, inquietações e tantos outros componentes do seu mundo interno.

O professor é parte integrante – embora diferenciada – do grupo classe, portanto as suas próprias ações revelam a sua forma de ser-no-mundo. Desse modo, sua postura deve servir como modelo de relacionamento interpessoal saudável e ético: o professor deve ser atento e cuidar da forma como compartilha, com os alunos, seus sentimentos e experiências, oferecendo seus próprios exemplos, inquietações, reflexões, construções... *“Sem perder de vista, é claro, seu lugar de mediador, de professor, de elemento de liderança e organização da cena pedagógica.”* (GARCIA et al., 2013: 36)

## **7. Individuação e diferenciação psicológica**

Tão importante quanto promover a socialização do sujeito é desenvolver, no aluno, a consciência de sua condição de ser único no mundo. Cada um de nós é uma pessoa singular e diferenciada, com potenciais e fragilidades, com histórias de vida “pessoais e intransferíveis”. A riqueza da diversidade humana está justamente nesse duplo aspecto de sua condição: simultaneamente social, constituído *nas e pelas* relações, e único.

Esta dupla condição humana – simultaneamente individual e social – deve ser considerada nas mediações do professor, que precisa desenvolver em si mesmo um duplo olhar e um duplo cuidado: em relação ao seu grupo-classe e a cada um de seus alunos. (GARCIA et al., 2013: 37)

Para mediar a individuação, o professor deve cultivar, na sala de aula, a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a se desenvolver dentro do seu

próprio estilo de ser (dentro dos parâmetros do socialmente aceito na cultura em que estão inseridos, é claro).

Essa ideia tem repercussões importantes no processo avaliativo: o avanço de cada um deveria ter, como parâmetro, o processo do próprio aluno, ao invés dos demais alunos ou de um valor previamente definido. Afinal, alguém que tem dificuldade em alguma área do conhecimento pode até ter avançado menos, mas o valor desse progresso talvez seja maior do que o de alguém que já dominava o conteúdo.

Outra consideração importante diz respeito ao espaço de liberdade e de escuta, que o professor deve favorecer, para que os alunos possam manifestar suas hipóteses e contribuições, mais uma vez sem que se descuide do “conhecimento socialmente aceito”, das “definições formais” adotadas pela cultura.

É importante destacar que não se trata de um “vale tudo” esvaziado de sentido e de rigor, mas sim de uma busca de integração entre os limites impostos pela realidade objetiva e compartilhada (o externo) e as possibilidades de atribuição de sentidos individualizadas do saber (o interno). As dimensões da objetividade e da subjetiva são igualmente importantes e imprescindíveis para que ocorram, de fato, aprendizagens que respeitem o rigor dos conceitos socialmente construídos e ao mesmo tempo façam sentido, tenham significado para o sujeito que aprende, revestindo o conhecimento com uma marca pessoal. (GARCIA et al., 2013: 37)

## **8. Planejamento e busca por objetivos**

Ter clareza das metas que se deseja atingir e traçar planos orientados e viáveis para alcançá-las é uma competência fundamental na vida de qualquer um. “*Objetivos carregam a vida de significados, de valores, de sentidos profundos que orientam a construção da própria vida. Sonhos para se sonhar, algo por que lutar...*” (GARCIA et al., 2013: 37)

O planejamento envolve diversas habilidades *cognitivas*, como a análise das condições e recursos disponíveis, a antecipação por meio de imagens mentais e o levantamento de hipóteses, e também *socioemocionais*, como motivação, perseverança, autocontrole para

postergar a satisfação de um desejo imediato em prol de um objetivo maior e resiliência para suportar os percalços do caminho e aprender com eles.

Na sociedade ocidental contemporânea, marcada pelo consumo desenfreado, pela valorização do prazer imediato e pelo caráter “descartável” das relações, cabe à escola colaborar com a construção de novas gerações mais responsáveis, compromissadas com objetivos e planos de vida engajados, tanto no nível pessoal como social.

Mediar o estabelecimento de metas e submetas para a resolução de tarefas, a preparação de eventos e trabalhos, a organização do próprio tempo e tantas outras atividades que exigem planejamento (como jogar, por exemplo) colabora para que os alunos cultivem o hábito de se organizarem internamente para a vida e aprendam a lidar melhor com as dores da ansiedade, espera e frustração de adiar o prazer imediato, mas também com as alegrias e a satisfação da conquista e da aprendizagem realizada no caminho.

## **9. Procura pelo novo e pela complexidade**

Este critério de mediação ressalta a importância do professor-mediador promover situações que desafiem os alunos a enfrentar aquilo que ainda não conhecem e não dominam. O enfrentamento do novo exige uma série de habilidades emocionais para lidar com o medo, a ansiedade, a insegurança e muitas vezes a sensação de incompetência que o desconhecido pode gerar.

Isso está diretamente relacionado à motivação: se a tarefa é fácil demais ou difícil demais, o aluno pode perder a vontade de aprender. Ou seja, cabe ao mediador (com intencionalidade) preocupar-se com as características das tarefas propostas para provocar a motivação e o desejo de aprender no educando (a reciprocidade). (GARCIA et al., 2013: 38)

As tarefas podem ser analisadas por dois eixos: a familiaridade e a complexidade. O eixo da familiaridade refere-se ao *quantum* de novidade; a gradação vai do polo “fácil” (bastante

conhecido) ao polo “difícil” (completamente novo). Este é um eixo subjetivo, pois depende das experiências anteriores de cada sujeito com aquele conteúdo. Já o eixo da complexidade é objetivo, pois está relacionado à estrutura do conteúdo. Em um dos extremos do eixo, uma tarefa é considerada “simples” quando há poucos elementos internos e poucas interações entre eles; no extremo oposto, uma tarefa “complexa” comporta grande número de unidades, grupos e subgrupos, bem como suas interações.

Incentivar os alunos a enfrentar o novo (desconhecido) e o complexo (desafiante) estimula a curiosidade intelectual e o prazer pelo aprender em si mesmo. Implica em desenvolver a humildade e a aceitação dos próprios limites que, ao invés de paralisar, deveriam instigar a busca constante de ampliação dos recursos internos e enriquecimento pessoal.

## **10. Consciência da Modificabilidade**

Na Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Feurestein, o termo “modificabilidade” refere-se a transformações que se tornam estruturais, ou seja, são incorporadas aos sistemas internos de funcionamento do indivíduo. Para o autor, a inteligência não é inata, mas sim construída continuamente ao longo da história pessoal de interações e experiências. “Todas as pessoas são modificáveis”: essa é a crença básica que deve permear toda e qualquer mediação.

Por isso, o professor-mediador não pode nunca desistir de nenhum dos seus alunos, deve acreditar que sempre é possível que TODOS se modifiquem e não descansar da busca por caminhos, recursos e estratégias que possam atingir cada um de seus alunos e colaborar com o seu desenvolvimento. Deve festejar cada avanço, cada passo, por menor que possa parecer.

Através da autoavaliação, é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. A partir daí, a organização de seus processos cognitivos e dos

mecanismos de interiorização, autocontrole e regulação passarão a ser exercida por ele mesmo. (GARCIA et al., 2012: 24)

Robert Rosenthal e Leonore Jacobson, dois pesquisadores americanos, realizaram, em 1964, um estudo sobre o fenômeno que ficou conhecido como “profecia autorrealizadora”: como o prognóstico inicial dos professores pode influenciar o desempenho escolar futuro dos alunos. Nesta clássica pesquisa, levantaram-se evidências de que a “profecia”, ou seja, as ideias pré-concebidas do professor acerca da capacidade dos alunos, tende a se realizar. A hipótese levantada pelos autores foi que o julgamento e expectativas do professor acabariam por permear as suas ações com os alunos: um professor oferece mais estímulos, mais atenção e oportunidades de participação para aqueles que considera como “mais capazes”, ao mesmo tempo que os julgados como “menos capazes” acabam sendo menos estimulados, ficam cada vez mais alheios e participam cada vez menos das situações de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

Da mesma forma que uma perspectiva pessimista pode ter efeitos devastadores na aprendizagem escolar dos alunos, podemos refletir sobre a enorme força mobilizadora da crença na possibilidade de todos, sem exceção, aprenderem. Esta fé vai revestir as ações pedagógicas do professor de energia amorosa, de intencionalidade, de busca por novas e infinitas maneiras de atingir aqueles que têm dificuldade em aprender. (GARCIA et al., 2013: 34)

## **11. Escolha pela alternativa positiva**

Mediar a escolha pela alternativa positiva significa incentivar os alunos a antecipar a possibilidade de sucesso e empreender todos os esforços para alcançá-lo. O professor-mediador deve ajudar os alunos a não desanimar, não desistir. *“Quando alguém opta por um caminho pessimista, não se esforça, não trabalha, não inicia o caminho da conquista dos objetivos: a inércia paralisa.”* (GARCIA et al., 2013: 34)

Para decidir por um caminho a seguir, há alguns aspectos importantes que devem ser mediados pelo professor: 1. Vislumbrar possíveis alternativas de ação para a solução de um problema; 2. Escolher o caminho que parece ter mais probabilidade de sucesso; 3. Comprometer-se com a escolha realizada; 4. Permanecer no caminho escolhido, “pagando o preço” pelas escolhas realizadas; 4. Adequar as ações em funções do desenrolar dos acontecimentos; 5. Lidar com os resultados, quaisquer que sejam, retirando aprendizagens significativas a partir da experiência vivida.

Muitas são as habilidades cognitivas e socioemocionais que precisam ser desenvolvidas pra capacitar o aluno a realizar essas tarefas, como por exemplo: análise sistemática dos elementos de uma situação, levantamento de hipóteses sobre possíveis consequências das ações, flexibilidade de pensamento, lidar com expectativas e frustrações, adiar gratificações, envolver-se afetivamente com os acontecimentos, entre tantas outras...

## **12. Sentimento de pertença**

Um dos aspectos constitutivos do ser humano é o processo de identificação com “grupos de pertencimento”: nós nos reconhecemos enquanto nós mesmos e nos apresentamos aos outros usando frases como “minha profissão é x”, “torço para o time y”, “minha religião é z”, “estudo na escola tal”... Nesse sentido, mediar o sentimento de pertença implica em ajudar o aluno a construir a sua personalidade por meio da escolha e do reconhecimento dos grupos com os quais pode se identificar.

A palavra “personalidade” tem sua origem no termo “persona”, que era utilizado no teatro grego para representar as emoções dos atores. Em Psicologia, relaciona-se com as características pessoais, como temperamento e caráter. A abordagem interacionista, adotada nesse estudo, não considera a personalidade como uma expressão da condição genética, mas como uma construção constante e processual em que atuam tanto os aspectos hereditários

quanto o meio social e, principalmente, a história de interações e experiências ao longo da vida.

O sentimento de pertença é fundamental neste processo, pois permite a identificação com os valores e crenças dos grupos sociais de que fazemos parte, bem como a reflexão sobre diferentes pontos de vista para que escolhas conscientes sejam feitas, permitindo a conquista da liberdade e da construção de um projeto de vida que integre as duas dimensões: pessoal e social. (GARCIA et al., 2013: 40)

Podemos considerar duas faces simultâneas na construção da personalidade. Uma delas é constituída pelos elementos que permanecem constantes, nos dando a sensação de sermos “a mesma pessoa” nos diferentes momentos da vida e exercendo diferentes papéis sociais (nossa marca de singularidade). A outra diz respeito às mudanças que sofremos: embora “o rio” possa ser o mesmo, “a mesma água nunca passa duas vezes por baixo da mesma ponte” (Heráclito). Todos nós sofremos transformações constantes, a cada segundo de nossas vidas, tanto do ponto de vista do amadurecimento e envelhecimento fisiológico como em relação às experiências do dia a dia.

Na mediação do sentimento de pertença, o professor promove o reconhecimento e valorização dos diferentes grupos sociais, questionando todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação. Todos os seres humanos têm coisas em comum, ao mesmo tempo em que são únicos. Respeito mútuo, nesse sentido, não significa a imobilização nos “ditames dos guetos”, mas sim desenvolver uma postura de acolhimento, de coletividade, de fazer parte da família, da sala de aula, da escola, do bairro, da nação, da humanidade...

### **13. Construção do vínculo**

A construção do vínculo professor-aluno, 13º critério de mediação, foi proposto por Sandra Garcia e Marcos Meier (2007). Partindo-se do pressuposto, amplamente ancorado pelos autores da abordagem interacionista, de que a aprendizagem humana é relacional, Meier e

Garcia ressaltam a importância de um bom vínculo, sem o qual nenhum outro critério de mediação será eficiente.

O vínculo afetivo entre aquele que ensina e aquele que aprende vem sendo apontado, por diversos autores, como crucial para promover situações de verdadeira aprendizagem. Mesmo com o avanço dos recursos tecnológicos, o papel do professor é fundamental para promover a formação do estudante em seus inúmeros aspectos, como estamos explicitando ao longo de todo esse estudo.

Estabelecer um bom vínculo diz respeito a desenvolver a confiança e o respeito mútuo entre professor e aluno, sem que isso prejudique os diferentes papéis de cada um e a autoridade do professor como aquele que medeia e organiza os contornos da cena pedagógica. “Ser amigo” não significa colocar-se no mesmo patamar do aluno, mas sim ocupar o seu próprio lugar na relação de ensino-aprendizagem de modo amoroso, cultivando o respeito mútuo. (GARCIA et al., 2013: 40)

Humildade, respeito mútuo e um verdadeiro interesse pelo outro são alguns componentes imprescindíveis nas relações vinculares entre seres humanos - inclusive professor e aluno, principais atores e autores da cena pedagógica. Sem abandonar seu papel de professor, um bom mediador (ou “suficientemente bom”, tomando emprestada a terminologia de Winnicott) procurará pautar a sua prática no diálogo democrático, cultivando as condições para realizar trocas significativas com seus alunos.

Mais uma vez, não é um “vale tudo”, mas a busca de equilíbrio constante entre, por um lado, a individualidade e liberdade de cada um e, por outro, os limites das regras culturalmente aceitas. E nas relações do professor com seus alunos, entre dois papéis: de autoridade (relação vertical) e de colaborador na construção do saber (relação horizontal).

Nessa perspectiva, promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade.

## 4.2. As múltiplas inteligências do ser humano

Estudar as inteligências múltiplas, propostas pelo pesquisador americano Howard Gardner, ancora o professor na escolha de recursos mediadores de diferentes tipos, com a intenção de promover o desenvolvimento de toda a gama de capacidades e habilidades dos alunos.

Gardner (2000) critica a valorização apenas das habilidades lógico-matemáticas para definir o conceito de “inteligência”, que norteou os chamados “Testes de QI (Quociente de Inteligência)”, bastante aceitos até então. Os testes de QI foram criados no início do século XX pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) e mensuravam, basicamente, o raciocínio lógico-matemático, tomado como padrão para medir a inteligência e considerada como uma característica inata. Embora com um enfoque interacionista e a proposição da existência de uma inteligência sensório-motora, especialmente importante nos primeiros anos de vida, Piaget também valorizou, em suas pesquisas, a gênese do pensamento lógico, considerando-o como um estágio mais avançado de adaptação.

Desde meados da década de 1980, Gardner vem aprofundando seus estudos sobre a “Teoria das Inteligências Múltiplas”. O autor define inteligência como o potencial biopsicológico para resolver problemas e criar produtos culturalmente valorizados; assim, dependendo do tipo de problema enfrentado, uma ou mais inteligências são acionadas (GARDNER, 2000). O problema “acertar uma flecha em um alvo” exige uma inteligência bastante diferente do que o problema “compreender uma pessoa que está sofrendo” ou “resolver uma equação de segundo grau”.

Gardner propôs, inicialmente, sete inteligências, deixando claro que estas não esgotam a riqueza da pluralidade da inteligência humana. São elas:

- **Lógico-matemática:** capacidade de resolver e criar problemas e produtos utilizando a compreensão de símbolos matemáticos, operando com quantidades, grandezas,

cálculos, proporções, fórmulas; capacidade de lidar com os dados de um problema utilizando o raciocínio abstrato e ferramentas lógicas (dedução, inferência etc.).

- **Linguística:** capacidade de lidar bem com problemas com base em símbolos linguísticos; domínio das palavras, da linguagem oral e escrita; articulação lógica e criativa de ideias; oratória; memória declarativa.
- **Espacial:** capacidade de operar relações de tempo e espaço, localização, composição de formas; senso de direção; organização do pensamento de maneira figurativa; reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões dos objetos e seres no espaço.
- **Corporal-cinestésica:** capacidade de utilizar o próprio corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos; execução de movimentos corporais finos e/ou complexos; controle e domínio do corpo; práticas esportivas; habilidades manuais.
- **Musical:** capacidade para utilizar símbolos musicais, instrumentos, partituras, ritmos, para compor e reproduzir construções musicais; canto; percepção de sons, tons, timbres; sensibilidade emocional à música.
- **Intrapessoal:** capacidade para o autoconhecimento; saber lidar consigo mesmo; controle das emoções; automotivação; autoestima; usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins.
- **Interpessoal:** capacidade de entender as intenções e desejos dos outros; conduzir diálogos; cooperação; sociabilidade; relacionar-se bem em sociedade.

Mais tarde, o autor acrescentou à lista a **Inteligência Naturalista**, referindo-se à capacidade de lidar bem com o meio ambiente, reconhecer, classificar e lidar com espécies da natureza (plantas, animais), e a **Inteligência Existencial**, relacionada à capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência, como o sentido maior do humano e o propósito das tarefas do dia a dia.

Ampliar dessa forma o conceito de inteligência traz implicações tanto nas diretrizes mais amplas para a educação, como nos objetivos e no fazer pedagógico do professor em sala de aula. Se o ser humano é multifacetado, dotado de diferentes capacidades, habilidades e inteligências, a função da educação deveria ser o desenvolvimento harmônico de todo o espectro de inteligências, de modo a preparar as crianças e jovens para enfrentar os mais variados tipos de problemas em suas vidas.

Para tanto, cabe ao professor-mediador ajudar os alunos a, por um lado, identificar e cultivar os seus talentos naturais e, por outro, cuidar e investir esforços em seus aspectos mais fragilizados, para fortalecê-los. Isso só é possível se a escola passar a valorizar todas as formas de inteligência e cultivar um clima de respeito mútuo - habilidades socioemocionais muito importantes para a vida em sociedade.

Outra implicação diz respeito à forma de apresentar e explorar os conteúdos programáticos. Diferentes tipos de problemas mobilizam diferentes tipos de inteligências, portanto, se o professor variar os recursos que utiliza (uma música, um desafio lógico, uma atividade física, um debate de ideias, uma produção de texto, uma exercício de autorreflexão...), estará promovendo experiências diversificadas e estimulando as múltiplas facetas do aprender humano.

Além de incentivar o desenvolvimento global dos estudantes, variar as linguagens e recursos de ensino traz outras vantagens. Coerentemente com os referenciais da Pós-modernidade, apresentados no primeiro capítulo, diversificar as características das ações propostas no processo ensino-aprendizagem promove a democratização da sala de aula, afastando-se da “ditadura da supremacia da razão lógica” como caminho único para a construção do conhecimento. Cultivar diferentes aproximações, variar as rotas de acesso ao conhecimento, com o planejamento e a intencionalidade que devem marcar a mediação da aprendizagem,

colabora com a construção do conhecimento complexo, pois fortalece a articulação e a integração entre a objetividade do conhecimento formal (a “explicação”) e a apropriação significativa e subjetiva da “compreensão”, ampliando os significados e sentidos dos conhecimentos.

Desenvolver as habilidades socioemocionais pode ser traduzido, à luz dessa teoria, como promover o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal, o que é fundamental para qualquer ser humano viver em sociedade e estabelecer vínculos saudáveis consigo próprio e com os outros, mas especialmente importante para atender as pessoas que têm essas inteligências como seus pontos fortes.

#### **4.3. Os estilos cognitivo-afetivos**

O termo “estilo cognitivo-afetivo” foi proposto pela professora Dra. Eloísa Quadros Fagali, psicopedagoga brasileira. Desde a década de 1980, a autora vem realizando e coordenando pesquisas e estudos sobre as múltiplas faces do aprender (FAGALI, 2001), ancorados na concepção de ser humano como multifacetado, construído nas suas relações com o meio, meio este que, por sua vez, é constituído também pelas ações do Homem. Suas contribuições coadunam com o paradigma da Pós-modernidade, discutido no primeiro capítulo, em que o conhecimento é visto como complexo, histórico, cultural, em constante processo de construção/desconstrução/reconstrução.

Inspirada na tipologia psicológica proposta por Carl Jung, Fagali postula a noção de “estilos cognitivo-afetivos”: mais do que múltiplas inteligências, o ser humano seria dotado de diferentes estilos de ser-no-mundo, diferentes formas de aproximação, elaboração e apreensão da realidade.

Os canais de contato com o mundo, propostos por Jung (1976), são caracterizados por dois movimentos: *extrovertido*, quando a energia é mais voltada para o mundo exterior, e *introverso*, quando a energia é mais voltada para o mundo interior. Além disso, estão organizados em dois eixos: o *racional*, que diz respeito à maneira como atribuímos razões, avaliamos e organizamos os dados, e o *irracional*, relacionado à forma como captamos as informações da realidade, tanto interna quanto externa.

As funções “Pensamento” e “Sentimento” estão no eixo “racional”: pelo *Pensamento*, avaliamos e organizamos a experiência no mundo pela ótica da objetividade, da organização lógica e explicativa; pelo *Sentimento*, avaliamos e organizamos a experiência no mundo pela ótica da subjetividade, do significado pessoal, pelos sentimentos e impressões que causam em cada um.

As funções “Percepção” e “Intuição” estão no eixo “irracional”: pela *Percepção*, captamos as informações sensoriais, concretas da realidade; pela *Intuição*, captamos o inédito, o vir a ser, as possibilidades ainda não acessíveis à consciência que permeia e orienta a apropriação perceptiva dos dados.

Todos os seres humanos são dotados dos dois movimentos e de todas essas funções, mas segundo Jung (1976), uma delas é “superior” ou “dominante”, ou seja, caracteriza a forma pela qual o indivíduo preferencialmente se posiciona no mundo – é o seu canal facilitador. O seu oposto, no eixo, é a função “inferior”, que permanece mais ou menos primitiva e inconsciente, principalmente ao longo da primeira metade da vida - são aspectos mais negligenciados, com os quais a pessoa tem mais dificuldade de lidar. As outras duas funções (o outro eixo) são as funções auxiliares, parcialmente desenvolvidas.

As diferentes combinações de função superior e função auxiliar mais predominante, no movimento introverso e extroverso, caracterizam, para Jung (1976), os “tipos

psicológicos”. Por exemplo, uma pessoa com função superior Percepção tem como função inferior a Intuição – sua maior facilidade é lidar com os elementos sensoriais das situações, sejam externas (o entorno, no movimento extrovertido), sejam internas (o próprio corpo, no movimento introvertido). Se a auxiliar forte for o Pensamento, pode se tornar um ótimo cirurgião; se a auxiliar forte for o Sentimento, um excelente decorador de ambientes.

No processo de amadurecimento psicológico (“Individuação”), o ser humano procura, segundo Jung, balancear esses aspectos internos, fortalecendo todos os seus canais de contato, especialmente os mais fragilizados, para que possa atuar de forma mais equilibrada em relação às diferentes exigências da vida.

Em seus estudos, Fagali aprofunda-se na compreensão das implicações das funções de contato junguianas em relação à aprendizagem, ou seja, como os sujeitos envolvidos com cada um desses “estilos” manifestam-se na aprendizagem em termos de motivação, memória, atenção, raciocínio e expressão.

Os alunos que têm como estilo predominante o *sensorial-perceptivo* necessitam da concretude para aprender: a observação, o contato com as propriedades sensoriais, a descrição objetiva, o detalhamento, o empírico, o prático e funcional devem estar presentes. São pessoas que gostam da rotina, do metódico, do fazer, da tarefa; interessam-se por atividades que envolvem a manipulação sensorial, as ações cuidadosas e refinadas, que exigem paciência. Têm boa memória para detalhes, especialmente visuais, auditivos e mecânicos. Sua atenção é centrada, descritiva, ponto por ponto. O raciocínio é dedutivo, partindo da concretude, da experimentação. Sua expressão é figurativa e descritiva. Solicitações do tipo “observe minuciosamente”, “descreva”, “detalhe” acionam o canal perceptivo, assim como exercícios de repetição, trabalhos manuais e atividades envolvendo percepção visual, auditiva ou que exijam destreza e precisão de movimentos.

No extremo oposto, os estudantes com a predominância do estilo *intuitivo* precisam, para aprender, do imaginário, do jogo do possível e da fantasia, da busca das múltiplas possibilidades, do inédito, do vir a ser. Interessam-se pelo novo, pelo mistério, pelo inexplicável; gostam de associações livres, metáforas e transcendências. Não gostam da rotina, é necessário variar as propostas. Memorizam pelo global, pela essência, utilizando metáforas e imagens simbólicas. Sua atenção é descentrada, captando o “todo”, as mensagens subliminares; o raciocínio é em rede, por múltiplas associações e insights. Expressam-se por meio de símbolos e metáforas, relacionando várias coisas entre si, abrindo novos sentidos e interpretações, muitas vezes com dificuldade de explicar seu pensamento e de fechar conclusões. As mediações que provocam o canal intuitivo são do tipo “imagine”, “pense em outras possibilidades”, “e se...”, assim como atividades de imaginação ativa, que acionam o absurdo, o inusitado, as associações livres, as metáforas.

A aprendizagem dos estudantes com estilo *sentimento* é marcada pelo ângulo da subjetividade e da relação vincular com o outro. Os exemplos cotidianos, vivenciais, recheados de emoções, revestidos de dimensão dramática são fundamentais para que a aprendizagem se dê. O objeto do conhecimento é avaliado pela ótica do bom-mau, bonito-feio, prazeroso/desprazeroso, útil-inútil, e a aprendizagem é significativa em função desses valores. Gostam de histórias carregadas de sentido ético, de particularizações, do jogo dramático. Sua memória é evocativa, lembram através da experiência afetiva, carregada de emoções, especialmente quando há conflitos. Sua atenção é analítica, particularizada, com análises enriquecidas pela projeção e desdobramentos emocionais. O raciocínio é indutivo, partindo de exemplos variados e densos de significados – é necessário particularizar a teoria, senão ela não faz sentido. Sua expressão é narrativa, cheia de detalhes vivenciais, subjetivos, relacionados a questões humanas e valores éticos. As mediações que acionam o canal sentimento são aquelas que pedem o envolvimento pessoal, do tipo “o que você gostou”, “o

que não gostou”, “que lembrança traz da sua vida”, “dê um exemplo da sua vida”, assim como atividades carregadas emocionalmente, como a representação dramática, a narrativa, os trabalhos em grupo, os jogos.

As pessoas com função superior *pensamento*, ao contrário, precisam do ângulo da objetividade para aprender; são importantes as explicações lógicas, as cadeias explicativas, as reflexões teóricas em busca de leis, regras e princípios. Interessam-se pelas problematizações, gostam dos desafios lógicos, enigmas, de explicar o porquê das coisas. Têm prazer no saber pelo próprio saber. Sua memória é por associações e organizações lógicas do conteúdo (classificação e seriação). O raciocínio é lógico dedutivo, teórico, por abstrações a partir de princípios e leis gerais; têm facilidade em comparar, relacionar, articular fatos e conceitos. Sua expressão é dissertativa, explicativa, discutindo, explicando, refletindo, criticando, denunciando. Perguntas do tipo “por quê?”, “como você sabe?”, “explique como pensou”, bem como atividades de desafio lógico, que envolvam processos de raciocínio, acionam e desenvolvem a função pensamento.

Analisar as características das tarefas, ferramentas e atividades, bem como reconhecer as funções superiores de seus alunos (e de si mesmo), é bastante útil para orientar as mediações do professor e intensificar a intencionalidade de suas ações. É importante ter em mente dois aspectos essenciais para a mediação da aprendizagem, especialmente quando pensamos no desenvolvimento da autoconfiança dos estudantes: procurar contemplar a função superior irá colaborar com o fortalecimento das aprendizagens dos alunos; ao mesmo tempo, transitar entre as funções mais fragilizadas irá promover o seu desenvolvimento global de maneira mais harmônica.

Cuidar das habilidades socioemocionais é especialmente importante para contemplar os alunos com a função superior Sentimento, muitas vezes marginalizados pela escola tradicional centrada apenas no pensamento, nas habilidades cognitivas.

#### **4.4. Implicações para a sala de aula – análise de uma sequência didática**

Assim como Gardner, também Fagali coloca a necessidade de resgatar os estilos que foram desvalorizados pela cultura da Modernidade (especialmente o Sentimento e a Intuição), ressaltando a importância do respeito à diversidade humana. Nessa perspectiva, a escola deveria promover o desenvolvimento das diferentes facetas do conhecimento, colaborando com o amadurecimento e integração, nas pessoas, dos seus múltiplos potenciais, a partir do reconhecimento tanto dos canais facilitadores de aprendizagem de cada um, que devem ser cultivados, como também dos pontos mais frágeis, que também devem ser estimulados, sempre no sentido da promoção de pessoas mais inteiras, mais equilibradas, mais integradas internamente.

Analisar as características dos conteúdos e das tarefas de ensino-aprendizagem à luz das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos permite ao professor ter maior domínio sobre os instrumentos disponíveis e clareza dos objetivos de suas escolhas, aprimorando assim a sua mediação. A aprendizagem de um mesmo conteúdo pode ser estimulada de diferentes maneiras, variando e integrando diferentes “rotas de acesso” – o tipo de recurso utilizado e as características da tarefa. A ação pedagógica revestida dessa preocupação não apenas contempla as diferentes formas de aprender dos alunos, como também enriquece o próprio objeto do conhecimento de múltiplos sentidos.

Eloísa Fagali fundou e coordenou, durante vários anos, o “Núcleo Psicopedagógico Integração”, onde eram desenvolvidos projetos psicopedagógicos para sala de aula em que o

professor, intencionalmente, propõe ações pedagógicas com o intuito de explorar os objetos do conhecimento tanto pela perspectiva sensorial (concretude das informações) como pela intuitiva (transcendendo o concreto em direção a múltiplas possibilidades), transitando tanto pelo ângulo do sentimento (avaliação subjetiva) quanto pela organização do pensamento lógico formal (avaliação objetiva). No livro “Múltiplas Faces do Aprender” (FAGALI, 2001), a autora e seu grupo de pesquisa sistematizaram as bases teóricas e filosóficas da “Psicopedagogia Integrativa”, ilustrando com diversos exemplos que foram colocados em prática em diferentes contextos: escola, família, empresa, hospital, grupos de mães, orientação vocacional, entre outros.

Para contemplar os leitores com estilos cognitivo-afetivos Sentimento e Percepção, que têm necessidade da concretude como caminho para a própria aprendizagem, descreverei a seguir uma sequência didática que utiliza uma música como recurso didático para a construção de um conceito matemático. Ao longo dos últimos anos, venho ministrando essa atividade com alunos do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia de várias instituições de ensino onde leciono a disciplina relacionada à Psicopedagogia da Educação Matemática, justamente por considerá-la bastante didática para ilustrar o enfoque teórico-metodológico que está sendo defendido: a utilização de diferentes linguagens e recursos de ensino intencionalmente organizados, de modo a transitar entre as múltiplas inteligências e estilos cognitivo-afetivos com o intuito de desenvolver habilidades emocionais, sociais e cognitivas simultaneamente à construção do conhecimento.

Fiz parte do “Núcleo Psicopedagógico Integração” por dez anos (de 1996 a 2006). Em 1998, com base na perspectiva da Pós-modernidade e nas referências teórico-metodológicas adotadas pelo Núcleo, idealizei essa oficina como parte das atividades do curso “*O desenvolvimento das múltiplas inteligências na construção dos conceitos matemáticos*”, ministrado em parceria com a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eloísa Fagali no “CEAPP – Centro de Estudos e

*Atendimentos em Psicopedagogia*”, em Uberlândia, Minas Gerais-MG<sup>11</sup>. Descreverei o passo a passo da sequência didática, indicando, em cada momento, as inteligências e os estilos cognitivo-afetivos que estão sendo contemplados e estimulados por meio da mediação proposta.

A oficina utiliza, como recurso mediador, a peça “Saltimbancos”, uma adaptação de Chico Buarque de Holanda para o musical italiano “*I Musicanti*”, com músicas de Luis Enríquez Bacalov e texto de Sérgio Bardotti, inspirado no conto “Os músicos de Bremer”, dos irmãos Grimm. Esse musical infantil, encenado pela primeira vez no Brasil em 1977, em plena ditadura militar, conta a história de quatro animais, um jumento, um cachorro, uma gata e uma galinha, que fogem dos maus tratos de seus donos em busca de liberdade. Embora endereçada ao público infantil, a peça tem forte caráter político-ideológico, camuflado pelo lúdico e fantasioso universo das fábulas. “*Ao falar de temas como união, exploração e justiça, os animais acabam figurando como porta-vozes contra o regime militar que, na época, fazia do Brasil uma ‘grande gaiola’.*” (HINNES, 2013)

Antes de dar início à atividade, é importante verificar se os alunos conhecem a peça e apresentar as linhas gerais do enredo, caso alguém a desconheça.

**1º momento:** O professor distribui a letra da primeira música da peça e convida os alunos a ouvi-la, prestando atenção à sua letra.

- **Rota de acesso:** Inteligências Musical e Linguística.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** variável. Como não há uma comanda específica direcionando o tipo de aproximação esperada, cada um irá, teoricamente, utilizar seu canal mais facilitador.

---

<sup>11</sup> Essa oficina integrou também o minicurso sobre a Psicopedagogia Integrativa, ministrado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia (ABED, 2000).

## **Bicharada**

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
O animal é tão bacana  
Mas também não é nenhum banana.

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
Quando a porca torce o rabo  
Pode ser o diabo  
E ora vejam só.  
Au, au, au. Cocorocó.

Era uma vez (e é ainda)  
Certo país (e é ainda)  
Onde os animais eram tratados como bestas (são ainda, são ainda).  
Tinha um barão (tem ainda)  
Espertalhão (tem ainda)  
Nunca trabalhava então achava a vida linda (e acha ainda, e acha ainda).

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
O animal é paciente  
Mas também não é nenhum demente.

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
Quando o homem exagera  
Bicho vira fera  
E ora vejam só.  
Au, au, au. Cocorocó.

Puxa jumento (só puxava)  
Choca galinha (só chocava)  
Rápido, cachorro guarda a casa, corre e volta (só corria, só voltava).

Mas chega um dia (chega um dia)  
Que o bicho chia (bicho chia).  
Bota pra quebrar e eu quero ver quem paga o pato,  
Pois vai ser um saco de gatos.

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
O animal é tão bacana  
Mas também não é nenhum banana.  
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.

Miau, miau, miau. Cocorocó.  
Quando a porca torce o rabo

Pode ser o diabo E ora vejam só. Au, au, au. Cocorocó. Au, au, au. Cocorocó. Au, au, au. Cocorocó.
--

**2º momento:** Roda de conversa sobre a música “Bicharada”.

- **Rota de acesso:** Inteligências Linguística e Interpessoal.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** depende do tipo de mediação que o professor realizar. Uma exploração teórica sobre o tema das relações de poder na sociedade tem uma qualidade mais “pensamento”, enquanto a identificação com o drama dos personagens, como eles se sentem na situação em que vivem, tem uma qualidade mais “sentimento”. Focar na sonoridade, ritmo e rimas estimula o perceptivo, enquanto que a abertura para as múltiplas e inéditas associações livres privilegia o intuitivo. Uma possibilidade interessante é transitar entre diferentes comandas, para contemplar todos os estilos e enriquecer a discussão. Ou então, realizar uma mediação mais “neutra”, do tipo “Então, o que acharam da história?”, deixando propositalmente aberta a discussão para verificar por onde o grupo irá caminhar.

**3º momento:** O professor distribui a letra do trecho em que o jumento se apresenta e da música subsequente, convidando os alunos a ouvi-los tentando colocar-se no lugar do personagem, imaginando como o jumento se sente ao viver aquela situação.

- **Rota de acesso:** Inteligências Musical, Inter e Intrapessoal.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Sentimento, uma vez que a comanda pede um processo de identificação subjetiva.

## O Jumento

I ó, i ó, é ó, é u, é u..., é u, eu...

Eu? Eu sou um jumento. Não sou bicho de estimação. Não tenho nome, nem apelido, nem estimação. Sou jumento e pronto! Na minha terra também me chamam de jegue, e me botaram pra trabalhar na roça a vida inteira, trabalhar feito jumento pra no fim... Nada! Minha pensão, nem uma cenoura. Acho que é por isso que às vezes também me chamam de burro. Eu nem me incomodo. Mas outro dia eu estava subindo o morro com 500 quilos de pedras no lombo, ‘tava ali subindo, quando ouvi um “pai d’égua” falar assim: “Mas que mula preguiçosa, sô!” Fui ver, e a mula era eu! Aí eu parei: mula... É demais! E resolvi dar no pé. Tomei a estrada que leva à cidade, e fui seguindo naquela escuridão, naquela humilhação, naquela solidão que nem sei. Eu não sou disso não, mas me deu uma vontade arretada de chorar, e chorar e chorar aos soluços. E pensava com meus borbotões:

Jumento não é, jumento não é  
O grande malandro da praça,  
Trabalha, trabalha de graça.

Não agrada ninguém,  
Nem nome não tem,  
É manso que não faz pirraça.

Mas quando a carcaça ameaça rachar  
Que coices, que coices, que coices que dá.

O pão, a farinha, o feijão, carne seca,  
Quem é que carrega, i ó.

O pão, a farinha, o feijão, carne seca,  
Limão, mexerica, mamão, melancia,  
Quem é que carrega, i ó.

O pão, a farinha, o feijão, carne seca,  
Limão, mexerica, mamão, melancia,  
A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira,  
Quem é que carrega, i ó.

**4º momento:** Roda de conversa sobre a música “O Jumento”. Uma série de perguntas direciona a discussão para o processo de identificação: O que acham do jumento? Como ele se sente? O que acham legal nele? O que acham que ele deveria mudar? O que fez o jumento decidir fugir? Vocês concordam com os motivos dele? Se você fosse o jumento, o que você teria feito? Você já se sentiu assim, como o jumento, em sua vida?

- **Rota de acesso:** Inteligência Interpessoal.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Sentimento.

Em geral, a discussão gira em torno da situação de exploração que o jumento vivia, sem ser valorizado pelo seu trabalho. Na história, o que fez o jumento decidir fugir foi ser chamado de “mula preguiçosa”, o que em geral traz a questão da injustiça, de ser julgado de uma forma que não corresponde à verdade.

**5º momento:** Conversa em pequenos grupos. Pedir para os alunos conversarem sobre situações “jumentísticas”, em que eles (ou outras pessoas, se preferirem) viveram uma situação de exploração e não reconhecimento (ou o tema preponderante na discussão anterior).

- **Rota de acesso:** Inteligências Intrapessoal e Interpessoal.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Sentimento.

**6º momento:** Cada grupo deve elaborar uma pequena “cena jumentística” para ser dramatizada.

- **Rota de acesso:** Inteligência Interpessoal; outras inteligências, dependendo das escolhas dos grupos.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Depende das escolhas dos grupos. A cena escolhida pode ter qualidades relacionadas a cada um dos estilos cognitivo-afetivos.

**7º momento:** Cada grupo dramatiza a sua cena. O professor conduz reflexões sobre os temas focados, explorando os pontos que considerar convenientes para a classe, procurando por uma “classificação” do tipo de peso que o grupo privilegiou.

- **Rota de acesso:** Apresentação da cena => depende das escolhas feitas pelo grupo. Análise da cena => Inteligência Lógico-matemática (tratamento lógico dos dados).
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Apresentação da cena => depende das escolhas feitas pelo grupo. Análise da cena => Pensamento.

**8º momento:** O professor coloca na lousa uma tabela (que também é entregue aos alunos). Na primeira coluna, constam as estrofes que versam sobre a carga que o jumento carrega.

<b>O que o jumento carrega</b>					
O pão, a farinha, o feijão, carne seca					
Quem é que carrega, i ó.					
O pão, a farinha, o feijão, carne seca Limão, mexerica, mamão, melancia					
Quem é que carrega, i ó.					
O pão, a farinha, o feijão, carne seca Limão, mexerica, mamão, melancia A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira					
Quem é que carrega, i ó.					

O professor convida os alunos a voltarem a sua atenção novamente para a história do jumento: Como é o peso que ele carrega? Ele se mantém sempre o mesmo ou se modifica? Como a quantidade de coisas que o jumento carrega modifica-se a cada estrofe? Como vai aumentando? Há regras? Quais são essas regras?

As perguntas de mediação devem ajudar os alunos a perceber que:

1. A carga do jumento aumenta de 4 em 4;
2. A cada estrofe, acrescenta-se um verso com 4 coisas;
3. Há uma lógica classificatória em cada verso (é importante pedir para os alunos nomearem as classes, por exemplo: gêneros alimentícios; frutas; materiais de construção);
4. Em cada estrofe, os versos anteriores se repetem e um novo verso é acrescentado antes de “Quem é que carrega, i ó”.

- **Rota de acesso:** Inteligências Linguística e Lógico-matemática.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Pensamento.

**9º momento:** Professor e alunos preenchem, junto, cada coluna da tabela, construindo o conceito de multiplicação como soma de parcelas iguais.

- **Rota de acesso:** Inteligências Linguística e Lógico-matemática.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Pensamento.

1. Completar a segunda coluna com o desenho das coisas que o jumento carrega:

O peso que o jumento carrega	Desenho				
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.					
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.					
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.					

2. Completar a terceira coluna com símbolos escolhidos pelo grupo (um quadrado, um círculo, um risquinho, um triângulo, um coração etc...) para representar cada coisa que o jumento carrega em cada verso:

O peso que o jumento carrega	Desenho	Símbolo			
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.		////			
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.		//// ****			
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>>			

3. Completar a quarta coluna com números que expressam a quantidade de coisas que o jumento carrega em cada verso:

O peso que o jumento carrega	Desenho	Símbolo	Nº		
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.		////	4		
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.		//// ****	4 + 4		
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>>	4 + 4 + 4		

4. Completar a quinta coluna como uma frase que expressa a quantidade de coisas que o jumento carregou, levando-se em conta quantas vezes ele carregou 4 coisas:

O peso que o jumento carrega	Desenho	Símbolo	Nº	Português	
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.		////	4	O jumento carregou uma vez quatro coisas.	
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.		//// ****	4 + 4	O jumento carregou duas vezes quatro coisas.	
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>>	4 + 4 + 4	O jumento carregou três vezes quatro coisas.	

5. Completar a última coluna com a escrita matemática que descreve o peso que o jumento carregou ao longo da história:

O peso que o jumento carrega	Desenho	Símbolo	Nº	Português	Em Matemática
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.		////	4	O jumento carregou uma vez quatro coisas.	$1 \times 4 = 4$
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.		//// ****	4 + 4	O jumento carregou duas vezes quatro coisas.	$2 \times 4 = 8$
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>>	4 + 4 + 4	O jumento carregou três vezes quatro coisas.	$3 \times 4 = 12$

6. O professor pode pedir aos alunos, em sala de aula ou como lição de casa, que inventem uma próxima estrofe seguindo as mesmas leis de formação, para completarem a próxima linha da tabela:

O peso que o jumento carrega	Desenho	Símbolo	Nº	Português	“Matematiqûês”
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Quem é que carrega, i ó.		////	4	O jumento carregou uma vez quatro coisas.	$1 \times 4 = 4$
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, Quem é que carrega, i ó.		//// ****	4 + 4	O jumento carregou duas vezes quatro coisas.	$2 \times 4 = 8$
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>>	4 + 4 + 4	O jumento carregou três vezes quatro coisas.	$3 \times 4 = 12$
O pão, a farinha, o feijão, carne seca, Limão, mexerica, mamão, melancia, A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, _____, _____, _____, _____, Quem é que carrega, i ó.		//// **** >>>> oooo	4 + 4 + 4 + 4	O jumento carregaria quatro vezes quatro coisas.	$4 \times 4 = 16$
Etc...	Etc...	Etc...	Etc...	Etc...	Etc...

O professor deve mostrar para os alunos como a linguagem matemática expressa, de maneira esquemática e rápida, as relações quantitativas que pertencem a uma realidade que foi contada pela música, pelos versos, pelos desenhos, pelos símbolos, pelas palavras. Deve deixar evidente, também, que na expressão “ $3 \times 4$ ”, o “4” refere-se a elementos, no caso, as coisas que o jumento carregou, enquanto o “3” refere-se a quantidade de grupos, no caso cada uma das “viagens” contadas pelos versos. Essa compreensão é fundamental para que se compreenda, por exemplo, as expressões numéricas e as “regras de sinais” no conjunto dos números inteiros.

**10º momento:** Jogos para memorização da tabuada<sup>12</sup>.

- **Rota de acesso:** Inteligência Interpessoal, Cinestésica, Linguística.
- **Estilo cognitivo-afetivo:** Percepção e Sentimento.

O conceito de multiplicação é um conhecimento lógico-matemático<sup>13</sup> (Piaget) e, portanto, deve ser construído pelo aluno. O algoritmo da multiplicação, embora contenha uma lógica de construção, é um conhecimento social (outras culturas organizam-se de maneiras diferentes para realizar cálculos), sendo necessário transmitir as informações sobre como armar e efetuar as contas. Como envolve uma automatização de procedimentos, de ações, é necessário treinar. Já a tabuada é um processo de memorização, portanto exige repetição.

Uma ferramenta privilegiada para configurar situações de repetição significativa, intensamente emocional, social e engajadora, é o jogo. A situação lúdica abarca uma gama de características que a tornam um recurso extremamente valioso para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (motora, cognitiva, social, emocional, ética), como mostram inúmeros estudos. Quando o jogo é utilizado, pelo professor, com clareza dos objetivos e ações intencionalmente planejadas, seu poder na relação pedagógica cresce exponencialmente.

#### **4.5. Os jogos como recursos mediadores**

As relações existentes entre o brincar e o aprender são tratadas por vários autores. Segundo Winnicott (1975), o espaço transicional onde o brincar acontece e o espaço de aprendizagem é coincidente: quando se aprende, é preciso jogar com as informações, em um processo de equilíbrio que floresce neste espaço intermediário entre o eu e o não-eu.

---

<sup>12</sup> Ver a respeito o artigo sobre o “Método Zuppo de Memorização de Tabuada”, publicado na revista Nova Escola de dezembro de 1995, assinado por Carlos Fioravanti.

<sup>13</sup> Discutido no capítulo anterior.

Para Fernández (1990), o jogo guarda uma estreita relação com a situação de aprendizagem. Tanto o jogar como o aprender inicia-se com um "*inventário*", uma primeira aproximação com intuito exploratório; em seguida se faz uma "*organização*" do material, procurando estabelecer suas relações; finalmente, faz-se a "*apropriação*", quando algo da experiência se incorpora ao sujeito, passa a fazer parte dele, a relacionar-se com seus conhecimentos e experiências anteriores.

Segundo Macedo (1995), enquanto jogamos os processos internos, em suas múltiplas dimensões, podem se manifestar dentro de um contexto "de folga", compreendida como um relativo descompromisso, um certo grau de liberdade de ações diferenciada em relação à vida real. "*O caráter lúdico do jogar está justamente no fato de ser uma ação gratuita, cuja finalidade está em si mesma, sem objetivo imediato de sobrevivência e produção.*" (ABED, 1996: 21)

Ao mesmo tempo em que o brincar não inclui a seriedade da vida real, por outro lado quem joga vivencia a situação configurada pelo jogo de maneira intensa, comprometida, inteira... Quem está verdadeiramente jogando entrega-se de corpo e alma ao que está fazendo.

A dor de perder, a excitação da vitória; o desejo de "arrasar o adversário", o medo de ser destruído por ele; as angústias, as dúvidas, as frustrações, os conflitos... tudo é vivido no jogo e através do jogo de forma muito séria! E ao mesmo tempo a "folga" garante a segurança de se poder passar por todas as vivências de confronto de forma amplamente aceita: faz parte do jogo! Acerto e erro, ganhar e perder, sentir coisas, competir: jogar é tudo isso. (ABED, 1996: 21)

Observar como o aluno joga permite ao professor perceber seu modo de funcionamento interno, que fica expresso durante o jogo: como reage a situações favoráveis e/ou adversas, como é seu nível de atenção e comprometimento, como se relaciona e se comunica com o outro, como apreende informações e as processa, qual o sentido ético de suas ações e muitos outros aspectos que revelam um jeito de ser e de estar no mundo.

Analisar com o aluno o seu próprio modo de jogar torna seu funcionamento visível e concreto para ele mesmo, permitindo-lhe tomar posse consciente de seus mecanismos e investir esforços em melhorar e/ou mudar o que for necessário. Viabilizar e intermediar essa análise, ou seja, promover processos metacognitivos, é o que caracteriza uma ação pedagógica mediadora.

O brincar, em si mesmo, é uma atividade promotora de desenvolvimento humano, como demonstram muitos autores. A clareza dos objetivos de sua utilização em sala de aula e das intervenções mediadoras a serem realizadas otimiza enormemente o potencial da situação lúdica, transformando-a em um poderoso recurso pedagógico que desenvolve habilidades, tanto nos alunos quanto nos professores.

O jogo é um recurso didático privilegiado, pois possibilita viver experiências que representam os desafios da realidade, além de ser divertido, acolhedor e empolgante e, assim, criar um maior envolvimento na relação de ensino-aprendizagem. Para os adultos, significa também um encontro com o tempo da infância, da brincadeira, com a experiência do jogar, que oferece um solo fértil para o desenvolvimento e aplicação de habilidades de raciocínio no cotidiano. (MIND LAB, 2012: 8)

Segundo Macedo (1995), no ambiente configurado pelo jogo, as habilidades, os conceitos, os processos de pensamento e as atitudes desenvolvem-se em um “contexto de folga”. O autor explora a “folga” dos contextos lúdicos partindo da classificação proposta por Piaget (1975), que caracterizou três estruturas de jogos: de exercício, simbólico e de regras.

O primeiro jogo, no processo de desenvolvimento humano, é o “**jogo de exercício**”, típico do Período Sensório-Motor. São jogos que envolvem a repetição de sequências de ação sem propósitos outros que não o prazer funcional, ou seja, o prazer da ação em si mesma, que é vivida como instrumento e fim. Por exemplo, o bebê balança um chocalho pelo prazer corporal que o balançar lhe oferece. Segundo Macedo (1995), a “folga” nos jogos de exercício

é essa possibilidade de realizar uma atividade sem qualquer outra finalidade que não o próprio exercitar, sem qualquer compromisso ou objetivo.

Do jogo de exercício herdamos para a nossa "vida séria" (escola para a criança; trabalho para o adulto) a possibilidade de se resgatar o prazer no próprio fazer, a repetição, a formação de hábitos, a necessidade metodológica, a regularidade que ajuda a organizar a vida. (ABED, 1996: 22)

No Período Pré-operatório, com o nascimento da função simbólica e da linguagem, surge o “**jogo simbólico**”, em que a criança brinca de substituir coisas da vida por símbolos: imagens, gestos, palavras, brinquedos... São os jogos de "faz de conta". A "folga" do jogo simbólico consiste na possibilidade de representar suas próprias coisas através de uma deformação que a pessoa imprime na realidade, subordinando-a às suas próprias necessidades, em um contexto onde essa deformação é aceita uma vez que é o determinante da brincadeira. Para a “vida séria” (escola para a criança; trabalho para o adulto), herdamos do jogo simbólico as teorizações, as convenções, a produção de linguagem.

(...) as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como que um prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas. Nesse sentido, a necessidade metodológica (descoberta do valor da experimentação que a criança pôde construir graças aos jogos de exercício no período sensório motor) e agora a possibilidade de explicação das coisas, ainda que por assimilação deformante, constituem as duas bases das operações pelas quais as crianças aprendem as matérias escolares. Em síntese, se os jogos de exercício são a base para o **como**, os jogos simbólicos são a base para o **porquê** das coisas. (MACEDO, *apud* ABED, 1996: 23, grifos no original)

Por volta dos 4 a 7 anos, surge o “**jogo de regras**”, que contém as duas características das estruturas anteriores: do jogo de exercício, a regularidade imposta pela invariância das regras; do jogo simbólico, a arbitrariedade das regras. O que se inaugura no jogo de regras é o seu caráter social, uma vez que as regras regulam as relações permitidas e não permitidas, colocando limites à ação de todos os que participam do jogo. Nos jogos de regras, os

jogadores dependem continuamente uns dos outros, pois a jogada de um é continuamente influenciada pela jogada do outro<sup>14</sup>.

A "folga" no jogo de regras está no social lúdico, em que é permitido descobrir e inventar regras e compartilhá-las, desenvolvendo relações interpessoais reguladas pelos limites impostos pelas regras do jogo. Nos jogos de regras de oponentes<sup>15</sup>, todos têm as mesmas chances teóricas de ganhar, pois estão atuando sob as mesmas regras. Estabelece-se uma competição saudável, em que todos desejam ao mesmo tempo a mesma coisa (vencer), mas apenas um a obterá. Essa condição é promotora de desenvolvimento, pois para jogar bem e aumentar as chances de vitória são necessárias várias habilidades, tanto cognitivas como socioemocionais, como por exemplo: captação sistemática e abrangente das informações, pensamento lógico, atenção, antecipação, adiar gratificações, resistência à frustração, resiliência e muitas outras.

Para ganhar é preciso compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros, coordenar situações, ter mais sorte etc. É preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si o tempo todo. É preciso também enfrentar problemas e tentar resolvê-los, encarar a frustração, o prazer adiado, os sentimentos, tanto de euforia como de derrota. Este desafio se renova a cada partida, pois vencer uma vez não implica em vencer as próximas. Para ganhar são inevitáveis a coordenação de vários pontos de vista (descentração), a antecipação, a coordenação dos meios de que se dispõe com o fim que se almeja, ou seja, para se dominar um jogo não basta conhecer suas regras, é necessário compreendê-lo operatoriamente. (ABED, 1996: 24)

Diferentes estruturas dos jogos de regras potencializam o desenvolvimento de diversas habilidades e saberes, como por exemplo: construir conceitos relacionados à orientação espacial e temporal; explorar relações quantitativas; coletar dados e fazer inferências lógicas;

---

<sup>14</sup> Mesmo nos jogos do tipo solitário (quebra-cabeças e jogos de desafios, como Palavras Cruzadas ou Sudoku), as ações são reguladas pela própria estrutura do jogo, que impõe limites.

<sup>15</sup> O termo "jogo de oponentes" é emprestado da Metodologia do Programa Mentalnovadora, desenvolvido pela Mind Lab. Trata-se de um programa focado no desenvolvimento de habilidades, na escola, por meio de jogos de raciocínio, métodos metacognitivos e mediação do professor. Sua intenção é ressaltar que os jogadores estão apenas em "lados opostos" durante um jogo – não são adversários ou inimigos.

direcionar ou refrear respostas impulsivas; construir e testar hipóteses; exercitar a atenção, concentração e memória; automatizar ortografia; ampliar conhecimentos gerais, entre tantas outras.<sup>16</sup>

A utilização de jogos em sala de aula facilita a interdisciplinaridade e, portanto, potencializa a construção do pensamento complexo, uma vez permite transitar, ao mesmo tempo, em várias dimensões da experiência humana e áreas do conhecimento, desenvolvendo simultaneamente inúmeras habilidades cognitivas, motoras, emocionais, sociais e éticas.

Talvez o aspecto que mais chame a atenção seja o caráter “a-disciplinar” dos jogos de raciocínio, ou seja, eles não são inscritos e situados exclusivamente nessa ou naquela disciplina escolar, nesse ou naquele componente curricular. “Desobedientes e intempestivos” (no bom sentido), os jogos de raciocínio embaralham os códigos, os signos, os significantes, os símbolos, os significados por demais assentados e pesados que habitualmente são utilizados em nossas escolas. Os jogos apontam para a possibilidade de se pensar os traços da vida marcados pelo mundo contemporâneo, suscitam que novas temáticas sejam escolarizadas. “Líquidos e permeáveis”, os jogos de raciocínio cruzam fronteiras, rompem limiares, transpõem limites, criam cenários outros, mais plurais. (MIND LAB, 2012: 13)

Vamos a um exemplo: “Quarto”, um jogo de tabuleiro inventado por Blaise Muller, na França, em 1985. É um jogo para dois oponentes, composto por um tabuleiro de 16 casas, dispostas em uma grade “4x4”, e 16 peças diferentes entre si, mas com características em comum<sup>17</sup>.



---

<sup>16</sup> Embora a sala de aula não seja um contexto clínico, as diferentes estruturas dos jogos podem ser vistas como promotoras de diversos aspectos da saúde psíquica. Ver a respeito: Abed, 1996.

<sup>17</sup> Fonte da imagem: [www.ilhadotabuleiro.com.br](http://www.ilhadotabuleiro.com.br) 280 x 191 Pesquisa por imagem Quarto!

Todas as peças podem ser usadas pelos dois jogadores, que se alternam para colocar uma peça no tabuleiro. O objetivo é formar uma sequência de 4 peças com pelo menos uma característica comum e dizer “Quarto!”, indicando que reconheceu a sequência formada. Nas regras originais<sup>18</sup>, um jogador entrega para o outro a peça que ele deve colocar no tabuleiro. Para crianças, é interessante jogar com uma variação simplificada da regra, em que o próprio jogador escolhe a peça que irá inserir no tabuleiro. A característica de arbitrariedade das regras, herdada dos jogos simbólicos, permite que adequações sejam feitas, mediando-se assim o critério da competência.

As peças traduzem todas as combinações possíveis de quatro diferentes atributos: há peças de duas cores (clara / escura), duas alturas (alta / baixa), dois formatos (base quadrada / base redonda) e dois tipos de topo (liso / com orifício).

Na Matemática, por exemplo, a exploração das peças do jogo pode colaborar na construção de conceitos classificatórios, como atributos e denominadores em comum, e de análise combinatória. Em Linguagem, podem servir como referência para desenvolver textos descritivos; em Geografia, podem colaborar para a compreensão de planície e planalto, ao comparar as peças baixas e altas de topo liso. Do ponto de vista social e ético, todas as peças são únicas, ao mesmo tempo em que têm algo em comum com outras peças, o que pode gerar discussões acerca do respeito às diferenças e da igualdade de direitos de todos, prevenindo o preconceito e o “*bullying*”.

Essas são apenas algumas sugestões de exploração do potencial de um jogo e de seus elementos constitutivos, muitos outros aspectos poderiam emergir a partir de um olhar atento e interessado de um professor. Assim como esse jogo, muitos são os recursos que o professor

---

<sup>18</sup> Disponíveis em: [http://www.jogosquebracuca.com.br/regras/regras\\_quarto.pdf](http://www.jogosquebracuca.com.br/regras/regras_quarto.pdf)

pode utilizar em suas aulas para mediar a relação do aluno com os conhecimentos e investir na promoção do conhecimento complexo e do desenvolvimento integral de seus alunos.

O jogo é um recurso que simula situações da vida real, pois há uma série de semelhanças que aproximam a situação lúdica com os contextos do dia a dia: ter um objetivo, dispor de recursos, planejar e executar ações para atingir metas, atuar segundo os limites impostos pelas regras de convivência etc.

Nesse sentido, o jogo pode ser considerado como um “recurso metafórico” para a promoção da aprendizagem. O valor e o poder da utilização de recursos metafóricos no desenvolvimento de habilidades e na construção do conhecimento serão explorados a seguir.

#### **4.6. Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem**

A metáfora é uma figura de linguagem em que há uma transposição de sentidos – do literal para o figurado – a partir do estabelecimento de uma relação de semelhança entre dois campos semânticos diferentes, que reverbera na criação de novos e múltiplos sentidos.

A semelhança metafórica sugere um contato tangencial e não uma identidade. A metáfora da meia-luz, de Heidegger, ilumina essa ideia: quando o brilho de uma luz é excessivo, ofusca a visão. A meia-luz, por sua vez, elimina esse excesso de brilho, sem eliminar a claridade. Não ilumina totalmente (não define, não fecha), mantém o oculto como dimensão inerente; tangencia sem capturar totalmente, fala da coisa sem revelá-la por completo, indicando a abertura de múltiplos caminhos de compreensão, libertando a palavra para seus múltiplos sentidos (polissemia). (ABED, 2002: 56)

No contexto ensino-aprendizagem, estamos denominando como “recursos metafóricos” as ferramentas mediadoras que tenham o potencial de provocar aproximações de sentidos entre os seus elementos e os objetivos de ensino. Por exemplo, o jogo de Xadrez pode ser considerado um recurso metafórico para o estudo das guerras porque tem, em sua estrutura, vários elementos semelhantes ao contexto bélico: a disputa por território, a proteção ao “chefe

de Estado”, os diferentes papéis dos componentes daquela sociedade, as estratégias de avanço e recuo etc.

Para Langer (1989), um valor importante da linguagem metafórica é permitir a apreensão do “indizível”, daquilo que não é possível nomear pela linguagem comum. Segundo a autora, a linguagem metafórica “presentifica” a textura emocional do mundo, ou seja, “traz à presença”, corporifica, dá contornos, de forma expressiva, para a tonalidade afetiva das experiências, aquelas sensações e sentimentos que não conseguimos colocar em palavras. Nesse sentido, a utilização pedagógica de recursos metafóricos é um instrumento de mediação valioso para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois é um convite para a sua expressão na experiência vivida em sala de aula.

(...) a percepção do semelhante no dessemelhante inaugura, faz criar um sentido que é instituído no ato mesmo da nomeação metafórica. Esta é a força da metáfora: dizer o indizível. Para apreender o indizível, a metáfora o recria, lhe dá contorno e forma, nomeia, franqueia o intervalo entre imagem e palavra, traz à tona experiências que estavam mudas. (ABED, 2002: 56)

Ricoeur (1992, 2000) também pontua a função imagética da metáfora, seu potencial de “colocar frente aos olhos, de fazer o discurso tomar uma forma, corporificando uma mensagem.” (ABED, 2004: 24). O autor integra, dialeticamente, três aspectos da metaforização: a cognição, a imaginação e o sentimento. Ao mesmo tempo em que a metáfora veicula uma mensagem (função cognitiva), provoca cadeias de imagens carregadas de sentidos afetivos.

De forma expressa, esse autor propõe uma teoria que pretende ultrapassar a dicotomia entre “fornecer informação” e “provocar cadeias de imagens e sentimentos”: o funcionamento do sentido metafórico envolve, de maneira interligada, todos esses aspectos. Ele se refere à “função semântica da imaginação e do sentimento”, ou seja, à existência inerente de significados tanto nas imagens como nos sentimentos. (ABED, 2002: 60)

Na linguagem literal, uma proposição é afirmada ou negada. Já na linguagem metafórica há um convite à polissemia, pois ao mesmo tempo em que há uma aproximação de significados

por meio das semelhanças, as dessemelhanças abrem infinitas possibilidades de interpretações, carregadas de imagens e repletas de sentimentos, oriundas das experiências e dos estilos pessoais de cada um. Assim, o pensamento, o sentimento e a imaginação se constroem e reconstroem juntos, de maneira integrada, permeados pelo contexto social em que a metaforização está sendo usada como recurso comunicativo.

Sentir, no sentido emocional da palavra, é tornar nosso o que foi colocado a distância pelo pensamento em sua fase de objetivação. (...) A sua função é de apagar a distância entre o “conhecedor” e o “conhecido” sem cancelar a estrutura cognitiva do pensamento e a distância intencional que isso implica. O sentimento não é contrário ao pensamento. É o pensamento que é legitimado como nosso. (RICOEUR, 1992: 157)

Ted Cohen ressalta a função social da metáfora: “*O criador e o apreciador de uma metáfora aproximam-se de forma singela.*” (COHEN, 1992: 13). Segundo o autor, a utilização de uma metáfora inaugura uma comunidade de pessoas, delimitando um espaço de cumplicidade, de intimidade, de relações entre pessoas que compartilham de um mesmo universo de sentidos e intenções.

(...) nesta nova escola pós-moderna, onde os saberes devem ser construídos/reconstruídos de forma criativa e crítica, não seria imprescindível a presença desse espaço especial em sala de aula? Será que o uso de recursos metafóricos em sala de aula contribuiria para a criação de um espaço de intimidade entre o professor, os alunos e o conhecimento, aproximando-os de forma singular? A utilização de metáforas poderia promover o desenvolvimento do pensamento complexo, integrando cognição, afetividade e imaginação, transitando entre arte e ciência, entre o vivencial e o abstrato, entre o conhecimento já estabelecido e aquele a ser criado? (ABED, 2004: 24)

Na Dissertação de Mestrado (ABED, 2002), realizei uma pesquisa qualitativa, na modalidade “Estudo de Caso”, explorando o desenrolar de uma sequência didática na disciplina de História, no 1º ano do Ensino Médio, em uma escola particular de São Paulo. Embasado na abordagem psicopedagógica desenvolvida pelo “*Núcleo Psicopedagógico Integração*”, o professor utilizou o mito “Sonho de Ícaro” e a música “Tendo a Lua”, de Herbert Vianna, como recursos metafóricos para introduzir o estudo do final da Idade Média e nascimento da

Idade Moderna.<sup>19</sup> A análise teve início pela exploração da natureza metafórica do recurso utilizado:

- O *Labirinto* onde se passa o drama de Ícaro simboliza a “estrutura aprisionante” da Idade Média - a sociedade feudal, sem mobilidade social, em que as explicações teológicas e o poder da Igreja visam garantir sua manutenção, o seu “fechamento sem saída”.
- O *sonho de voar* relaciona-se ao processo histórico de passagem para a Idade Moderna, em que o conhecimento científico, localizado agora no Homem (presente, na música, pela figura de Galileu), passa a ser valorizado e uma nova ordem social começa a se instaurar.
- O *sol* que queima as asas de Ícaro pode ser comparado com a Inquisição, que impunha limites e castigava aqueles que ousavam “voar”, ou seja, defender ideias diferentes dos dogmas da Igreja.

As mediações do professor incentivaram os alunos a estabelecer relações entre os conteúdos existentes no mito, na música e nas suas vivências e sonhos pessoais. Dessa forma, organizou-se um espaço-tempo, em sala de aula, para que *“ocorressem conexões significativas entre o conteúdo histórico que estava sendo estudado e a subjetividade dos alunos, aproximando fantasia e reflexão, afetividade e inteligência, autoconhecimento e conhecimento do mundo.”* (ABED, 2004: 26)

Do ponto de vista da construção do conhecimento, a pesquisa indicou que a utilização de recursos que possibilitam a polissemia, como a metáfora, pode colaborar para a ampliação do conhecimento, uma vez que diferentes pontos de vista podem ser expressos, discutidos e respeitados, criando-se um espaço de releituras, de reorganizações, de múltiplos olhares para os objetos do conhecimento, características fundamentais do pensamento complexo. Os

---

<sup>19</sup> A descrição completa do Projeto pode ser encontrada em ABED, 2002; uma versão mais sintética, em ABED, 2004. Ambos estão disponíveis em [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).

alunos que participaram desse estudo indicaram mais um importante aspecto da utilização de recursos metafóricos nas aulas. Segundo eles: “(...) ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais.” (ABED, 2002: 93). Chamo essa função de “marca de referência” para o registro do conhecimento.

Os dados da pesquisa sugerem que, ao provocar múltiplas possibilidades de associações e de imagens carregadas de sentimentos, os recursos metafóricos favorecem a construção de pontes entre o conhecimento e a afetividade, desenvolvendo de maneira integrada as habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes (e também do professor) dentro de um “espaço social” de trocas significativas e intensas. *“Estamos diante, então, de um duplo convite: a constituição de um espaço de trocas de experiências subjetivas e de troca de informações e conhecimentos.”* (ABED, 2004: 26)

Em relação à dimensão emocional, cabe ressaltar que a utilização de recursos metafóricos configura um espaço-tempo em que os protagonistas da cena pedagógica, alunos e professores, podem expressar suas opiniões, reflexões e sentimentos mais íntimos “protegidos” pela metáfora. Ao mesmo tempo em que Ícaro serviu de “tela” mobilizadora, chamando os alunos para se colocarem em sala de aula, serviu também como “proteção” – falava-se sobre Ícaro, não sobre si mesmo.

Para o adolescente que está vivendo um turbilhão de transformações, à procura de sua identidade, em movimentos dialéticos de oposição e de identificação, parece-me especialmente importante a construção de um “espaço especial”, em que o professor possa colocar-se no lugar, apontado por Wallon, de adulto eleito como modelo de identificação, alimentando as suas necessidades de reflexão e de questionamentos, ajudando-os a se tornarem autônomos e críticos. (ABED, 2002, p. 85)

O contexto de sala de aula não é, nem nunca deverá ser, um espaço psicoterapêutico. Desenvolver habilidades emocionais na escola não significa diagnosticar e tratar o sofrimento psíquico, os desvios de conduta, as “doenças” psíquicas. O professor não é um psicólogo, a

escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o *setting* das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados.

Em síntese, a pesquisa realizada sugere que utilizar recursos metafóricos em sala de aula é um possível caminho para a construção do conhecimento complexo e a promoção do desenvolvimento global e integral dos estudantes, pois colabora com a estruturação de um espaço educacional democrático, engajado, criativo, reflexivo e crítico, em que a articulação entre a construção do conhecimento pretendido e as elaborações ligadas às impressões e opiniões subjetivas dos alunos são provocadas e promovidas.

Mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecimento das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolha e utilização intencional de diferentes ferramentas mediadoras, como jogos e outros recursos metafóricos, são aspectos importantes que devem revestir as ações pedagógicas com vistas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a construção do conhecimento complexo.

## 5. Tendências atuais: as habilidades socioemocionais em foco

---

*“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.” Aristóteles.<sup>20</sup>*

Para subsidiar reflexões sobre possíveis rumos para a coleta de dados, construção dos conhecimentos e formulação de políticas públicas acerca do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o presente capítulo tem o objetivo de discutir algumas das mais recentes iniciativas em resposta às demandas postas pela educação do Século XXI.

Tomando-se como ponto de partida as referências filosóficas e teóricas, discutidas nos capítulos anteriores, que justificam e sustentam a crença de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais é fundamental para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, promover o sucesso escolar e fomentar o progresso social dos indivíduos e das nações, algumas preocupações norteiam a construção deste capítulo: Quais são as competências socioemocionais que devem ser alvo dos processos educacionais nas escolas? Como mensurar o impacto de ações pedagógicas voltadas para o seu desenvolvimento? Como avaliar as relações entre o desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem e a formação das pessoas em sua integralidade? Quais são os desafios envolvidos na promoção das habilidades socioemocionais no espaço escolar?

Pensar a construção de uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano não é inédito, tampouco novo, embora ainda possa ser considerado revolucionário no contexto histórico em que vivemos.

---

<sup>20</sup> Fonte: <http://www.rh.com.br/Portal/frases.php>

O filósofo grego Platão (427-347 a.C.), tido por muitos como o primeiro pedagogo, já preconizava um sistema de ensino voltado para a formação do “*homem moral vivendo em um Estado justo*”, com foco na busca da virtude, justiça e verdade, ao invés de uma educação incumbida de transmitir conhecimentos teóricos (FERRARI, 2014).

Em 1921, quase um século atrás, Alexander Sutherland Neill (1883-1973) fundou, na Inglaterra, “Summerhill”<sup>21</sup>, uma escola em que as aulas não são obrigatórias e há assembleias para que os alunos coparticipem, junto com os adultos, das decisões sobre as regras da instituição. Summerhill é, talvez, a mais famosa das chamadas “escolas democráticas”, que têm como lema a gestão democrática e a flexibilidade de currículo. Segundo Ratier (2011):

A primeira escola desse tipo de que se tem notícia foi fundada na Rússia em 1857 por Léon Tolstói (1828-1910), o escritor de Guerra e Paz e Anna Karenina. Hoje, além de Summerhill, os exemplos mais conhecidos são a Sudbury Valley School, nos Estados Unidos, e a Escola da Ponte, em Portugal. Pelo parentesco linguístico, a experiência lusitana foi a que mais reverberou no Brasil, influenciando o projeto pedagógico de instituições particulares, como a Escola Lumiar, e públicas, como a EMEF Desembargador Amorim Lima e a EMEF Presidente Campos Salles, todas em São Paulo. Pelas contas da Rede Internacional de Educação Democrática, há mais de 200 escolas com essa proposta em 28 países, atendendo em torno de 40 mil alunos. Uma gota d’água num oceano planetário de bilhões de estudantes, mas uma iniciativa ainda revolucionária.

As escolas de abordagem antroposófica também se distinguem por ideais e métodos pedagógicos voltados para o desenvolvimento holístico e global do ser humano. Em 1919, em Stuttgart, Alemanha, Rudolf Steiner introduziu a “Pedagogia Waldorf” em uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Segundo Setzer (2010), há mais de mil escolas Waldorf no mundo inteiro. Na concepção de desenvolvimento humano de Steiner, as crianças e adolescentes têm características diferentes em cada faixa etária, de modo que o ensino deve ser adequado a essas características.

Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato,

---

<sup>21</sup> Ler a respeito: “Liberdade sem medo – Summerhill”, de Alexander Neill, publicado pela IBRASA.

ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio. (SETZER, 2010)

Essas iniciativas, entre outras existentes aqui e acolá, entretanto, ainda são como “gotas no oceano”<sup>22</sup> de uma educação tradicionalmente voltada para a transmissão de conteúdos e valorização do aspecto cognitivo do ser humano.

Mesmo nos meios acadêmicos, a discussão teórica em torno das interrelações entre “emoção, cognição e socialização na aprendizagem humana” ganha força apenas a partir da segunda metade do século passado, como bem mostram as exposições realizadas nos capítulos anteriores.

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens.

O presente estudo não tem a pretensão de mapear essas produções, entre outras coisas porque as informações são acessíveis por meio da internet, mas sim vislumbrar o sentido para o qual caminha a sociedade e a educação na atualidade, expresso por algumas iniciativas que podem ser consideradas como emblemáticas, representativas desse movimento.

---

<sup>22</sup> Tomando emprestada a metáfora presente no texto de Ratier (2011).

Para tanto, optou-se por apoiar-se nos debates realizados no “*Fórum Internacional de Políticas Públicas*”, ocorrido em São Paulo nos dias 24 e 25 de março de 2014, para refletir sobre a tendência atual de valorização da aprendizagem do aluno com foco no desenvolvimento de competências, observável inclusive em processos de avaliação de grande escala como o PISA (*Programme for International Student Assessment*)<sup>23</sup>, procurando situar a conjuntura social, econômica e cultural na qual essa tendência se insere, ou seja, o contexto que a reveste de intenções e significados.

O “*Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21*”<sup>24</sup> foi promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*), Instituto Ayrton Senna (IAS), Ministério da Educação do Brasil (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de reunir lideranças educacionais de vários países para compartilhar a base de conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, identificar lacunas e necessidades, refletindo sobre caminhos que possam colaborar com as escolas, professores e pais para melhorar o contexto de aprendizagem e o progresso social. Nesse sentido, podemos considerar que os conteúdos debatidos no evento retratam o atual “estado da arte” da temática aqui estudada: a importância das competências socioemocionais para melhores resultados educacionais, sociais e econômicos.

O Fórum foi organizado em quatro sessões: Fórum de Ministros (sessão fechada), Fórum de Gestores, Fórum de Pesquisadores e Debate de Conclusão (sessões abertas). Ministros e altos representantes de 14 países estiveram presentes: Arábia Saudita, Argentina, Brasil, Colômbia,

---

<sup>23</sup> *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Avaliação trienal organizada pela OECD que, desde 2000, avalia o quanto os alunos que estão terminando a Educação Fundamental (faixa etária de 15 anos) conseguem aplicar seus conhecimentos em situações da vida real. Cerca de 510.000 estudantes de 65 economias participaram do PISA 2012, representando cerca de 20 milhões de alunos do mundo. O PISA de 2015 irá focar a “Resolução Colaborativa de Problemas”. Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

<sup>24</sup> Site do evento: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>

Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai. Representando 22 países, líderes das principais iniciativas educacionais, secretários de educação e pesquisadores reconhecidos no campo da Educação, Psicologia e Economia também prestigiaram o evento.

Na abertura do Fórum, o Ministro da Educação do Brasil, José Henrique Paim, e a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, destacaram o apoio ao enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais como caminho para o sucesso escolar e promoção do bem-estar pessoal e social. *“Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes”*, afirmou Paim. Viviane Senna complementou a reflexão ao afirmar que *“Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente”*. (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 1-2)

A urgência e a importância de fortalecer um conjunto de competências, nas nossas crianças e jovens, que lhes permitam viver melhor em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças e pelos desafios socioeconômicos do nosso século, como por exemplo a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis, permeou as apresentações dos diferentes palestrantes e debatedores ao longo de todo o Fórum.

A ideia de que a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento vem sendo cultivada nas últimas décadas, mas ganhou força na sociedade ocidental com a pesquisa conduzida pelo primeiro palestrante do *Fórum de Gestores*, o economista James Heckman, da Universidade de Chicago, premiado com o Nobel da Economia em 2000.

O pesquisador defende a tese da importância de uma escola de qualidade para atender a primeira infância. Em um estudo longitudinal, iniciado na década de 1960, Heckman e seus assistentes acompanharam, por toda a vida, um grupo de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan, que participou do programa “*Perry Preschool Project*”, organizado de modo a oferecer um atendimento de qualidade a crianças de 3 a 5 anos. Um grupo de controle, composto por crianças advindas de famílias com as mesmas características, foi utilizado como referência para comparar e inferir os impactos do Programa.

O desempenho dos sujeitos dos dois grupos, em testes de QI, não evidenciou grandes divergências. Entretanto, os pesquisadores identificaram diferenças significativas entre os dois grupos, na vida adulta, em habilidades que denominaram como “não-cognitivas”: aqueles que haviam sido atendidos no projeto “*Perry*” apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência.

A conclusão foi que, mesmo sem ter afetado o desempenho medido em testes de QI, o projeto Perry havia sido bem sucedido ao ensinar seus alunos desde os primeiros anos de escola a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas. (PONTES, 2013)

Em sua explanação na sessão “*Debate de Conclusão*”, o jornalista Paul Tough ilustrou o tema com a história da Doutora Nadine Burke Harris, pediatra em um bairro pobre e violento de São Francisco, Estados Unidos, relatada em seu livro “*Uma Questão de Caráter*” (TOUGH, 2014, páginas 36 a 47).

Preocupada com as muitas crianças atendidas na clínica com sinais de depressão e ansiedade, com sintomas que iam desde ataques de pânico a distúrbios alimentares e comportamentos suicidas, a Dra. Harris começou a buscar por respostas que a levaram a estudar as correlações

entre experiências adversas na infância e a ocorrências de sintomas físicos, comportamentais e escolares.

Inicialmente, a doutora debruçou-se em um estudo conhecido como ACE (*Adverse Childhood Experiences*)<sup>25</sup> que, por meio de entrevistas respondidas por mais de dezessete mil pacientes adultos atendidos em exames de *checkup*, evidenciava correlações entre experiências adversas na infância e resultados negativos na idade adulta, desde comportamentos viciosos a doenças crônicas como obesidade, depressão, atividade sexual precoce, tabagismo e alcoolismo. Mesmo em adultos sem histórico de comportamentos autodestrutivos como o consumo excessivo de álcool, os excessos alimentares e o tabagismo, o estudo constatara maior incidência de doenças isquêmicas do coração, sugerindo mecanismos biológicos ligados ao estresse crônico.

Em seu penetrante e interessante livro *Por que as zebras não têm úlceras?*, o neurocientista Robert Sapolsky explica que nosso sistema de reação ao estresse, como o de qualquer mamífero, evoluiu para reagir a episódios breves e agudos de estresse. (...) Nós ‘ativamos um sistema fisiológico que evoluiu para reagir a emergências físicas agudas’, escreve Sapolsky, ‘mas o deixamos ligado por meses a fio, preocupados com hipotecas, relacionamentos e promoções’. (TOUGH, 2014: 41)

Aplicando uma versão modificada do questionário do estudo ACE em sua própria clínica, a Dra. Harris constatou uma forte correlação entre experiências adversas na infância e os problemas escolares. Uma evidência médica da importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a prevenção dos problemas de aprendizagem e insucesso acadêmico.

Se por um lado a vivência de questões emocionais e sociais adversas pode causar problemas na vida escolar e repercutir nos caminhos futuros das crianças, por outro lado o antídoto parece óbvio: se a família conseguir oferecer aos seus filhos um ambiente mais seguro e

---

<sup>25</sup> Experiências Adversas na Infância

acolhedor, poderá “(...) gerar neles uma resiliência que os protege de muitos dos piores efeitos de um ambiente adverso na infância. (...) O efeito de um bom ambiente familiar não é apenas emocional ou psicológico, afirmam os neurocientistas; é também bioquímico.” (TOUGH, 2014: 57)

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus.

Além de investir no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças e jovens, a escola pode transformar-se em um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento socioemocional dos familiares dos alunos, ampliando para a comunidade o seu âmbito de influências. Segundo os estudos apresentados por Paul Tough, é possível promover processos de capacitação para melhorar as práticas dos pais, especialmente nas famílias em situação de risco: “*As pesquisas mostram que mesmo com intervenções de curta duração podemos mudar a relação entre pais e filhos, passando de uma relação insegura para uma mais segura.*” (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 2). O autor ressaltou a importância de estimular as competências socioemocionais não só na infância, mas também durante a adolescência, fortalecendo a crença na possibilidade de mudança e melhoria das próprias habilidades por meio do esforço pessoal.

Uma tônica que permeou todos os trabalhos durante o Fórum foi a noção de “*educação integral e inclusiva*”, que provê os alunos não apenas com informações e conhecimentos, mas os prepara para a vida por meio do desenvolvimento de diversas competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais, cultivando os valores necessários para uma boa cidadania, como cooperação, responsabilidade e engajamento na construção de um mundo melhor.

Os projetos discutidos destacaram a necessidade de reconhecer o contexto social e político em que se inserem os alunos atendidos pelas escolas, para a promoção de práticas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais que estimulem o engajamento e a parceria entre escola e família. “*Algumas das práticas promissoras e intervenções mencionadas pelos participantes na mesa-redonda foram destacadas por sua natureza interativa e informativa, tais como o monitoramento entre pares e o compromisso dos professores, pais e comunidades.*” (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 3, grifo no original)

Em várias apresentações foi destacado o papel fundamental do professor, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático: o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos.

No “*Fórum de Pesquisadores*”, as discussões giraram em torno da identificação e da mensuração das competências fundamentais a serem desenvolvidas no espaço escolar para a promoção do sucesso das crianças e jovens. Foi ressaltada a enorme amplitude das características de personalidade humana e a necessidade de realizar uma taxonomia que permita recortes e afunilamentos para definir e organizar focos de trabalho.

Os pesquisadores participantes do Fórum ofereceram evidências de que as competências socioemocionais podem ser **medidas de maneira confiável** e que essas medidas podem ser utilizadas para fortalecer nosso conhecimento sobre quais são as práticas que funcionam e em quais países. A evidência de como as competências se desenvolvem em diferentes contextos para crianças de diferentes idades pode ser utilizada como um mapa para **futuras políticas públicas e práticas**. (...) Os participantes também concordaram que, para contar com políticas públicas efetivas para o desenvolvimento das competências, é necessária a colaboração entre diferentes ministérios, assim como o trabalho em diferentes níveis do sistema educativo. Esforços são necessários para assegurar que os formuladores de políticas públicas, os professores e as famílias trabalhem juntos de maneira **coerente no desenvolvimento global de competências das crianças**. (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 3-4, grifos no original)

Daniel Santos e Ricardo Primi discutiram sobre o projeto de mensuração de habilidades socioemocionais aplicado em alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro – uma realização do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e a OECD.

Com o objetivo de apoiar gestores e educadores no desenho e monitoramento de políticas públicas nessa área, o Projeto teve como propósito elaborar um instrumento confiável para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala, e validá-lo empiricamente através da aplicação piloto em uma amostra representativa de alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. As informações coletadas no estudo vêm sendo analisadas pelos pesquisadores do Projeto com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre as competências avaliadas e o desempenho educacional, bem como pesquisar os canais pelos quais aspectos específicos da escola, do aluno e da família influenciam o desenvolvimento socioemocional. (SANTOS & PRIMI, 2014: 5)

Segundo Santos & Primi (2014), pesquisas indicam que algumas dimensões podem ser consideradas como os grandes domínios de personalidade – os chamados “*Big Five*”.

Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (SANTOS & PRIMI, 2014: 16)

1. **Abertura a experiências:** diretamente ligada à curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pela aprendizagem e pelo conhecimento, essa dimensão é definida como a tendência a mostrar-se disposto, interessado e motivado para passar por novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.
2. **Consciência:** é definida como a tendência em ser organizado, esforçado e responsável. Inclui características como: perseverança, disciplina, esforço, responsabilidade, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade.
3. **Extroversão:** é definida como a orientação dos interesses e do investimento de energia para o mundo exterior. Características como autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo estão relacionadas a essa dimensão.
4. **Cooperatividade:** refere-se à tendência em atuar em grupo de modo cooperativo e colaborativo. Características como tolerância, simpatia e altruísmo relacionam-se com essa dimensão.
5. **Estabilidade emocional:** é definida como a previsibilidade e consistência nas reações emocionais. Autocontrole, calma, autoconfiança, serenidade são algumas características presentes em pessoas com estabilidade emocional. Santos & Primi (2014) destacam, no estudo realizado no Rio de Janeiro, aspectos relacionados à **Motivação e Crenças**, ou seja, ao desejo, à vontade dos sujeitos, ao esforço consciente para executar ações e comportamentos, bem como às orientações da pessoa para consigo mesma: autoconceito, autoeficácia, autoestima e Locus de Controle.

O **autoconceito** está associado ao julgamento que o indivíduo tem de si mesmo baseado em seu desempenho pregresso em diversas atividades.

A **autoeficácia** se relaciona à expectativa que o indivíduo tem de executar satisfatoriamente uma tarefa no futuro.

A **autoestima** representa a avaliação emocional que temos sobre nós mesmos, incorporando o reflexo do autoconceito sobre o estado emocional.

O **Lócus de Controle** reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas no passado (lócus interno), ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros (lócus externo). (SANTOS & PRIMI, 2014: 22)

Santos (2013: 16) apresenta uma síntese do esquema proposto por John e Srivastava<sup>26</sup> para enquadrar os domínios capturados por escalas e testes nos cinco grandes grupos dos Big Five:

<b>Atributo (Big Five)</b>	<b>Descrição no dicionário da APA<sup>27</sup></b>	<b>Facetas</b>	<b>Atributos relacionados</b>	<b>Atributos de temperamento (infância)</b>
<b>Abertura a experiências</b> (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fantasia (imaginativo)</li> <li>- Estética (artístico)</li> <li>- Sensibilidade (excitável)</li> <li>- Ações (interesses amplos)</li> <li>- Ideias (curioso)</li> <li>- Valores (não convencional)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prazer em atividades de baixa intensidade</li> <li>- Curiosidade</li> <li>- Sensibilidade sensitiva</li> </ul>
<b>Consciência</b>	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência (eficiente)</li> <li>- Ordem (organizado)</li> <li>- Autonomia (não espera ajuda)</li> <li>- Batalha por objetivos</li> <li>- Disciplina (não preguiçoso)</li> <li>- Deliberação (não impulsivo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firmeza de caráter</li> <li>- Perseverança</li> <li>- Postergar recompensa</li> <li>- Controle de impulsos</li> <li>- Planejar e batalhar por objetivos</li> <li>- Ambição</li> <li>- Ética no trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção</li> <li>- Concentração</li> <li>- Empenho em controlar atitudes</li> <li>- Controle de impulsos/ postergação de recompensas</li> <li>- Persistência</li> <li>- Atividade**</li> </ul>
<b>Extroversão</b>	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento (amigável)</li> <li>- Agregador (sociável)</li> <li>- Afirmção (autoconfiante)</li> <li>- Atividade (energético)</li> <li>- Procurar excitação (aventureiro)</li> <li>- Emoções positivas (entusiasmado)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominância social</li> <li>- Vitalidade social</li> <li>- Timidez**</li> <li>- Atividade**</li> <li>- Emotividade positiva</li> <li>- Sociabilidade/ afiliação</li> <li>- Busca de sensações</li> </ul>
<b>Cooperatividade</b>	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confiança no próximo (tolerante)</li> <li>- Objetividade (direto quando se dirige a alguém)</li> <li>- Altruísmo</li> <li>- Obedecer (não teimoso)</li> <li>- Modéstia</li> <li>- Docilidade (simpático)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia</li> <li>- Olhar diferentes ângulos dos problemas</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Competitividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irritabilidade**</li> <li>- Agressividade</li> <li>- Boa vontade, disponibilidade</li> </ul>

<sup>26</sup> JOHN, Oliver P. and Srivastava, Sanjay (1999). "The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement and Theoretical Perspectives." In: **Handbook of Personality: Theory and Research**. L. A. Pervin and O. P. John, eds. New York, The Guilford Press: 102-138.

<sup>27</sup> Associação Americana de Psicologia

<b>Estabilidade emocional</b> (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedade (preocupado)</li> <li>- Hostilidade (irritadiço)</li> <li>- Depressão</li> <li>- Introspecção (tímido)</li> <li>- Impulsividade</li> <li>- Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante)</li> <li>- Otimismo</li> <li>- Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lócus de controle</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Autoeficácia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo (amedrontamento) / inibição comportamental</li> <li>- Timidez**</li> <li>- Irritabilidade**</li> <li>- Frustração</li> <li>- Tristeza</li> <li>- Dificuldade de se acalmar</li> </ul>
---	--	---	---	---

\*\* Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão dos Big Five.

Estabelecer e definir os aspectos a serem avaliados (o que medir) é apenas uma parte da problemática das pesquisas sobre as habilidades socioemocionais e seus impactos na aprendizagem. Outras questões envolvem a busca desses conhecimentos: Como construir instrumentos confiáveis e aplicáveis em larga escala? Como medir? Quais são as dificuldades?

Diferentes tipos de instrumentos de avaliação e algumas modalidades de pesquisa foram abordados pelos debatedores ao longo do Fórum: utilização de itens situacionais com escolha forçada, itens com escala de gradação, correlação entre “*autopercepção do aluno*” x “*percepção do professor*” x “*observação de ações*”, entre outras. Cada uma das modalidades de pesquisa tem o seu valor, o seu alcance e as suas limitações para a coleta e análise de dados - estudos longitudinais, estudos comparativos interculturais, estudos exploratórios, estudos inferenciais, análises quantitativas e qualitativas, estudos interdisciplinares, estudos de caso, propostas de intervenção e medidas de seus impactos, entre outras.

Embora não tenha integrado o “Fórum”, não posso deixar de citar as pesquisas sobre habilidades socioemocionais que vêm sendo realizadas anualmente pela Mind Lab, no Brasil,

desde 2009<sup>28</sup>. Inicialmente preocupados com os impactos da Metodologia do Programa *MenteInovadora* na proficiência e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes e no aprimoramento da prática pedagógica dos educadores, os questionários socioemocionais destinados aos alunos, professores, pais e gestores versaram, nos primeiros estudos, sobre a percepção de valor acerca dos benefícios da utilização do Programa no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas dos alunos.

No estudo realizado em 2013, os instrumentos para professores e para a equipe gestora mudaram de foco. Para os professores, o questionário pesquisou a autopercepção em relação a quatro competências exigidas para um professor: conhecimento pedagógico (nível conceitual), fazer pedagógico (nível procedimental), relação professor-aluno (nível atitudinal) e desenvolvimento profissional (formação continuada). Os questionários de autopercepção dos gestores foram elaborados com o intuito de levantar dados sobre habilidades relacionadas às suas tarefas enquanto dirigentes e orientadores do processo educacional na escola: liderança, gestão curricular, gestão de recursos e gestão do clima e convivência. (GARCIA & ABED, 2014)

Em 2014, uma pesquisa quantitativa e qualitativa na modalidade “pesquisa-ação” está em andamento. Segundo Chizzotti (2006), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela preocupação com a compreensão de uma situação no seu contexto e a proposição de alternativas de solução para o problema focado no estudo. Tem caráter colaborativo entre o pesquisador e os “atores sociais” envolvidos, ou seja, um de seus objetivos é a busca, ao longo do processo de pesquisa, por uma “mudança social positiva”.

O estudo da *Mind Lab*, em 2014, tem como foco, nos alunos, o desenvolvimento das habilidades de Matemática no que diz respeito ao **raciocínio lógico** (análise, síntese e

---

<sup>28</sup> Presto serviço à empresa na elaboração desses estudos.

inferência) e ao raciocínio **quantitativo** (numérico, geométrico e gráfico), e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos relacionadas a motivação, estratégias de aprendizagem e resolução colaborativa de problemas.

Os instrumentos de avaliação serão aplicados “pré e pós” a utilização da Metodologia do Programa MenteInovadora. As escolas recebem relatórios (consolidados da escola e por turma de alunos participantes), após a primeira aplicação, com a média dos resultados dos seus alunos comparando-os ao universo de alunos pesquisado. Aos alunos é disponibilizado um relatório do seu desempenho, a critério da escola, representado por meio de símbolos de uso corrente na cultura (“smile” feliz, triste e médio) e explicado por meio de mensagens, com recomendações e dicas de como aprimorar as habilidades. Após a segunda aplicação dos instrumentos, que ocorrerá no final de outubro/início de novembro de 2014, os participantes receberão um comparativo entre os resultados das duas aplicações.

Os instrumentos de avaliação de habilidades socioemocionais dos alunos são compostos de dois tipos de itens. Para mensurar a autopercepção dos estudantes quanto à *motivação* (ansiedade em relação à tarefa; valor intrínseco; autoeficácia) e às *estratégias de aprendizagem* (autorregulação; planejamento; uso de estratégias; execução), são utilizados itens com escala de gradação de sete pontos. Para avaliar as doze habilidades para a “*resolução colaborativa de problemas*”, que constam na tabela proposta pela OECD para o PISA 2015, acrescidas de três habilidades relacionadas ao posicionamento pessoal em relação ao grupo, são utilizados itens situacionais com escolha forçada, cada um com quatro alternativas de respostas que foram elaboradas de modo a retratar quatro tipos de ação que representam a orientação em relação ao “trabalho em equipe” (TE) e à “resolução de problemas” (RP):

- TE-RP- => resposta que demonstra uma ação que não está orientada para o trabalho em equipe e não está orientada para resolver o problema;
- TE-RP+ => resposta que demonstra uma ação que não está orientada para o trabalho em equipe, mas está orientada para resolver o problema;
- TE+RP- => resposta que demonstra uma ação que está orientada para o trabalho em equipe, mas não está orientada para resolver o problema;
- TE+RP+ => resposta que demonstra uma ação que está orientada para o trabalho em equipe e está orientada para resolver o problema.

Esse teste de escolha forçada permitirá situar o comportamento do aluno em relação a essas categorias de respostas, possibilitando realizar devolutiva com recomendações para o desenvolvimento de habilidades de acordo com as expectativas de resolução colaborativa de problemas, servindo assim não só como instrumento diagnóstico como também de intervenção ao indicar possibilidades de melhorias nos itens de resultados considerados como inadequados. (GARCIA & ABED, 2014: 31)

Para gestores e professores, os questionários objetivam ampliar a coleta de dados em relação às mesmas competências pesquisadas em 2013, por meio não só de itens de autopercepção com escala de gradação, como também de itens situacionais de escolha forçada, que poderão mensurar as ações concretas que esses profissionais realizariam nas situações-problema propostas.

Assim como essas pesquisas, com certeza muitas outras devem estar sendo realizadas, nos quatro cantos do mundo, para ampliar a coleta de dados e colaborar com a compreensão das interrelações entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem. Os participantes do Fórum destacaram que há ainda muito a se fazer, ressaltando a necessidade de trocas e de alimentação mútua entre os formuladores de políticas públicas e a comunidade científica, bem como a importância do trabalho em conjunto entre diferentes ministérios e áreas de políticas

públicas buscando a coerência entre os conhecimentos construídos e a elaboração de ações práticas.

Em documento publicado após o Fórum<sup>29</sup>, os organizadores trazem as conclusões e direções orientadoras da continuidade dos trabalhos de formuladores de políticas públicas e OECD:

- **Nós aprendemos** que gestores, professores e pais podem desempenhar um importante papel em promover competências para o bem-estar das crianças e o progresso social.
- **Nós reconhecemos** inúmeras iniciativas existentes em inúmeros países direcionadas a incorporar práticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas, famílias e comunidades. Nós podemos aprender muito com essas experiências.
- **Nós reconhecemos** a necessidade de fortalecer a colaboração entre diferentes áreas de políticas públicas, assim como entre diferentes atores como pais, professores, administradores de escolas e gestores para garantir a coerência nas diretrizes e práticas para o desenvolvimento de competências e garantir apoio mútuo entre escolas, famílias e comunidades. Para isso, é preciso elevar o nível de informações a que pais e professores têm acesso em relação aos níveis (e à sua mudança) de competências socioemocionais das crianças; daí a relevância de medir essas competências de forma regular e precisa. (grifos no original)

O Professor Ricardo Primi, na sua apresentação, ponderou que não devemos aguardar a consolidação das pesquisas, já temos o suficiente para começar. A troca dos saberes e das experiências vividas nos diferentes países e em diferentes contextos, a diversidade de relatos de intervenções exitosas, as aprendizagens que podemos construir uns com os outros, viabilizadas por eventos como esse Fórum Internacional, por entidades como a OECD e o Instituto Ayrton Senna, oferecem o solo fértil em que podem ser plantadas as sementes da transformação da escola em direção a uma abordagem plena do desenvolvimento de competências.

Os formuladores de políticas podem aplicar os conhecimentos, mesmo que ainda em construção, em seus próprios cenários sociais, políticos, econômicos, ampliando e estreitando

---

<sup>29</sup> Sumário produzido pela equipe do projeto “Education and Social Progress”, da OCDE, e publicado sob sua responsabilidade. Disponível no site do evento: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>

a parceria “políticos/pesquisadores/profissionais da educação”. Os líderes educacionais devem construir novas formas de ensinar, de monitorar e de melhorar o desenvolvimento dos seus alunos, em sua integralidade, não descuidando dos seus múltiplos aspectos constitutivos e trabalhando em parceria com as famílias.

Alguns participantes expressaram a justa preocupação em não sobrecarregar as escolas e professores, ou seja, é preciso fortalecer os diferentes elos do sistema educacional para viabilizar sua capacidade de incorporar políticas e práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Ponderou-se que os professores já almejam instrumentalizar-se para essa prática, uma vez que se deparam, no seu cotidiano, com situações emocionais e sociais muitas vezes difíceis de administrar. Dessa forma, o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como “mais uma tarefa do professor”, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem.

É preciso cuidar de cada elo da corrente para que o Sistema Educacional funcione e alcance os seus objetivos na construção das novas gerações. Clareza de objetivos, condições de trabalho suficientemente boas, apoio das equipes diretivas e sustentação teórica consistente permitem o planejamento de ações e a adequação do currículo, entendido não só como seleção de conteúdos, mas na sua acepção mais ampla de organizador do fazer pedagógico na escola, de modo a contemplar as competências necessárias para o século XXI.

Para que isso aconteça, é preciso levar para a escola o conhecimento continuamente construído, os resultados das pesquisas realizadas, os relatos de boas práticas. É preciso que as escolas contribuam com suas experiências únicas, com o seu dia a dia, com suas próprias histórias de sucesso. O grande projeto é mudar a mentalidade de uma população inteira, fazer

crescer uma cultura que valorize o trabalho conjunto, a colaboração e o respeito mútuos, o “sentir-se parte integrante” e assumir a responsabilidade pelo processo.

Nesse sentido, duas são as direções que devem ser harmonizadas e interligadas: por um lado, as iniciativas de cada escola, de cada professor, aluno e família; por outro, as ações e diretrizes governamentais, com estratégias claras, eficientes e viáveis, calcadas em um *background* filosófico e teórico que oriente, harmonize e integre as diferentes iniciativas. É um processo, leva tempo, é preciso construir estratégias de comunicação e engajamento para envolver não só os educadores, alunos e familiares, mas também toda a sociedade, incluindo diversos profissionais, como os pediatras, jornalistas, empresários, economistas, assistentes sociais, e diferentes veículos de comunicação de massa, como a televisão e as mídias sociais.

A Secretária de Educação da cidade do Rio de Janeiro, Claudia Costin, relatou o caso de uma professora do 1º ano, em uma escola em zona de alto risco, que estabeleceu a rotina de iniciar as aulas com uma roda de conversa sobre o que afligia as crianças, e depois rezar um Pai Nosso, de mãos dadas, dizendo “*Agora todos os problemas acabaram*”. Essa professora obteve ótimos resultados de aprendizagem com essa turma. Isso significa que rezar é a solução? Claro que não. Claudia Costin ressaltou que essa foi a forma particular que essa professora encontrou para cuidar e estimular, nos seus alunos, as suas competências emocionais, mesmo que, provavelmente, não tivesse a consciência e a clareza da intencionalidade de suas ações. Uma demonstração de que é possível, sim, o professor assumir seu papel no desenvolvimento global dos seus alunos por meio de pequenas, mas significativas, ações revestidas de uma concepção de ensino-aprendizagem pós-moderna.

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “microações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas. Uma vez mais, “não é

um vale tudo”: parâmetros éticos, filosóficos e teóricos devem permear as criações didáticas dos professores. Essa a crença está na base das escolhas que nortearam a estruturação do presente estudo: as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micromudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura.

No fechamento dos trabalhos do Fórum, Viviane Senna ressaltou que, apesar da presença de diferentes países, culturas e campos de conhecimento, uma tônica garantiu a convergência dos debates: o fortalecimento de um novo paradigma que supere o raciocínio por partes, que quebre as paredes dos compartimentos em busca da reintegração das partes em um todo harmônico e dinâmico. Apesar da complexidade da mudança, é possível, sim, construir caminhos que levem à superação dos desafios. Os professores clamam por ferramentas para lidar com os aspectos socioemocionais dos seus alunos, como a indisciplina e a desmotivação para o aprender. O primeiro passo é mudar os paradigmas e instrumentalizar os professores por meio de programas de formação consistentes, tanto do ponto de vista teórico como prático, para que eles possam assumir seus lugares de agentes de mudança na educação.

## 6. Considerações Finais

---

*"O mais valioso dos capitais é aquele investido em seres humanos." Alfred Marshall<sup>30</sup>*

*"Não são os grandes planos que dão certo. São os pequenos detalhes." Stephen Kanitz<sup>31</sup>*

Desde a elaboração da monografia na Pós-Graduação em Psicopedagogia, em 1996, venho desenvolvendo a ideia de que a teoria deve estar “atrás” dos olhos, não à sua frente. Colocar a teoria “na frente dos olhos”, como se fosse uma lente, faz com que o olhar se feche, contaminado pelo viés teórico em questão. Por outro lado, quando ficam “por trás do olhar”, como se fossem panos de fundo, os conceitos e reflexões enriquecem a percepção, abrem o olhar para o infinitamente rico universo dos fenômenos.

Lançar um olhar psicopedagógico para o jogo de regras significa revestir este olhar de toda uma postura filosófica e teórica. Esta postura fica subjacente ao olhar, fica como que por trás dele. Vai impregná-lo de um modo peculiar de percepção, vai levar o observador a se abrir para notar certas características do jogo e do jogar e a ficar atento para certos detalhes, certos acontecimentos que, sem este olhar, talvez passassem despercebidos. (ABED, 1996)

Os diferentes capítulos trouxeram vários elementos no intuito de enriquecer o olhar do leitor com as preocupações filosóficas da Pós-modernidade (capítulo 1); as teorias sobre desenvolvimento humano e aprendizagem (capítulo 2); os aspectos envolvidos na transformação da prática educativa na escola (capítulo 3) e as atuais tendências em contemplar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação (capítulo 4).

Espera-se que o olhar para a valorização do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para a promoção da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos seja enriquecido pela cuidadosa tessitura construída com os fios dos conceitos e exemplos aqui

---

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.rh.com.br/Portal/frases.php>

<sup>31</sup> Idem.

apresentados e discutidos. E mais, espera-se que esse novo olhar possa reverberar em propostas concretas de ações, desde o macrocosmo das diretrizes das políticas públicas até o microcosmo da alma do professor diante do seu aluno, nas várias dimensões envolvidas no processo.

Na “*dimensão paradigmática*”, tomar consciência dos valores subjacentes à prática pedagógica (visão de Homem, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem), discutidos à luz da Pós-modernidade, pode ampliar a visão crítica do professor, revestindo suas escolhas de maior clareza e intencionalidade, investindo-o verdadeiramente no papel de agente de transformação da sociedade.

Conhecer os fundamentos teóricos acerca de como o ser humano se desenvolve, como se aprende e como se ensina, prepara o professor para assumir a função de mobilizador de mudanças a partir do seu papel na triangulação entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento. A abordagem aqui apresentada oferece subsídios para que o professor fique atento e cuide das relações interpessoais que ocorrem na sala de aula, promovendo vínculos saudáveis com os estudantes, adequando e equilibrando a dupla polaridade do seu lugar em relação aos seus alunos: de autoridade (relação vertical) e de parceiro nas construções (relação horizontal).

Nas relações entre os alunos e o objeto do conhecimento, um professor pós-moderno incentiva e possibilita o movimento dialético e dinâmico, o pulsar e a busca do equilíbrio entre polaridades da aprendizagem:

- A manutenção do arcabouço de conhecimentos da humanidade e a construção dos novos saberes;
- A autoria (produção autônoma e criativa) e a reprodução fidedigna do saber do Outro;

- A transmissão dos conhecimentos sociais e a construção das múltiplas interrelações lógicas entre os elementos;
- O conhecimento formal, expresso dentro da norma culta, e o informal, subjetivado;
- A liberdade responsável e comprometida e os limites impostos pela realidade e pelas normas socialmente aceitas;
- O caos da experiência intensa e a organização da reflexão sistemática;
- Etc. etc. etc...

Na “*dimensão espacial*”, a organização física da sala de aula transforma-se em um recurso de mediação intencional do professor: Qual é o sentido da configuração “carteira atrás de carteira”? Há casos em que vale a pena utilizá-la? Quais? Com que intenções? Como e quando, para que atividades e com que objetivos é interessante dispor os alunos em outras configurações: em duplas, em círculo, em cantos, em U, em pequenos grupos, em espaços externos?

A “*dimensão temporal*” deve ser administrada pelo professor do ponto de vista do microcosmo da sala de aula, equacionando os tempos em função de uma leitura das demandas de cada turma e das exigências do programa a ser cumprido, buscando equilíbrio e integração entre estas duas forças. No macrocosmo da organização do tempo escolar (o currículo em séries ou ciclos, a progressão continuada...), cabe aos gestores e dirigentes da educação repensar as diretrizes: O currículo está a serviço de quê? Com que objetivos? Quais são as vantagens e as desvantagens das diferentes organizações curriculares? Quais são os resultados esperados? Quais são os impactos de esperados? Que objetivos devem ser repensados? Que objetivos devem ser mantidos? Por quê?

Na “*dimensão metodológica*”, cabe ao professor estruturar a cena pedagógica de modo a promover o pensamento complexo e o desenvolvimento do indivíduo de forma global, em

suas diversas dimensões. Para tanto, um instrumental a serviço do professor é a diversificação dos recursos mediadores e das atividades propostas, para contemplar os estilos cognitivo-afetivos, as múltiplas inteligências e as diferentes exigências educacionais, de modo a preparar os estudantes para as diversas demandas da vida na contemporaneidade.

A utilização de recursos alternativos, como uma música, as artes, os jogos, e também de abordagens tradicionais, como a memorização da tabuada, questionários, lista de exercícios e aulas expositivas, estruturam diferentes atividades para contemplar diferentes objetivos pedagógicos, que devem ser vistos como complementares entre si: a atribuição de sentido pessoal ao conhecimento e a apropriação dos elementos essenciais da cultura em que o aluno está inserido.

O paradigma da Pós-modernidade nos alerta a utilizar o “e” ao invés do “ou”, ou seja, é preciso cuidar do equilíbrio entre promover momentos de “descoberta e criação” e de “organização, formalização e automatização de procedimentos”. Os alunos devem dispor de um espaço de liberdade para construir e registrar suas próprias definições e conceitos, mas também devem ser apresentados às definições formais e incentivados a desenvolver a escrita segundo a norma culta. O ir e vir entre a formulação de definições pessoais e a apresentação do conhecimento “oficial”, ou seja, o confronto entre o conhecimento construído pelo aluno e o conhecimento formal, promovendo-se a articulação entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica, é um caminho para a construção do conhecimento complexo que abarca tanto o movimento da “explicação”, objetiva e socialmente aceita, como da “compreensão”, subjetiva e pessoal.

Ao utilizar os recursos lúdicos e artísticos, é importante não perder o caráter de prazer que a atividade pode proporcionar, ao mesmo tempo em que deve ser garantido o status de “recurso

pedagógico” através da mediação do professor, com objetivos claros, planejamento cuidadoso e intervenções intencionais para desencadear as aprendizagens esperadas.

Por fim, a “*dimensão avaliativa*” merece cuidados bastante especiais. “Avaliar” é atribuir um valor em relação a algum parâmetro, portanto o professor precisa se perguntar: Que parâmetros estão sendo adotados? São condizentes com o que foi trabalhado em sala de aula? O instrumento de avaliação é coerente com o trabalho pedagógico realizado, ou seja, com os recursos e linguagens utilizados na construção do conhecimento que está sendo avaliado? Quais são os objetivos da avaliação? É uma avaliação formativa? Como os resultados da avaliação podem colaborar no acompanhamento da evolução de cada aluno e de cada turma, para orientar as futuras ações do professor?

O professor deve ter em mente que avaliar seus alunos também é avaliar o próprio trabalho pedagógico. É preciso que o professor tenha clareza de quais concepções (visão de Homem, de conhecimento, de ensino-aprendizagem) estão por trás do processo de avaliação que está propondo, para assumir a postura de condutor do processo, atribuindo-lhe sentido e valor.

A apresentação muito sumária de aportes filosóficos e teóricos para a elaboração de práticas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais no espaço escolar teve como objetivo discutir alguns pilares nos quais é possível o educador se sustentar. Isso não quer dizer que o professor tenha que dominar todos esses autores para poder realizar uma educação pós-moderna. A questão não é essa. O aprender é um processo eterno e inacabado não só no aluno, mas também no professor. A transformação é um processo recheado de incontáveis pequenas ações e acontecimentos, não de grandes fatos. Pequenas atitudes, no dia a dia, fazem toda a diferença.

Gostaria de contribuir com um exemplo de minha própria experiência, muito emblemático na minha formação pessoal como educadora. No início da década de 1980, fui convidada para

assumir uma turma de 2ª série (atual 3º ano) em uma escola particular, onde trabalhava como professora substituta. Minha maior experiência, até então, era como professora particular. Era minha primeira vez como regente de turma. Estávamos em agosto.

Muitos foram os desafios, o apoio da direção e coordenação da escola foi de extrema importância para enfrentá-los. Os conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, advindos do meu quarto ano em Psicologia, ganharam espaço para se transformarem em práticas pedagógicas.

No ano seguinte, permaneci com a turma, agora na 3ª série (4º ano). Fortalecida pelas experiências exitosas do ano anterior, apoiada pela abertura e pelas orientações recebidas da equipe gestora, comecei a imprimir cada vez mais uma abordagem de ensino altamente interativo e participativo.

Eu tinha dois problemas para resolver. O primeiro, não sei bem se deve ser chamado de problema: os alunos participavam muito, traziam muitas questões, tinham interesses em inúmeros assuntos. Lembro-me bem quando estávamos trabalhando as Entradas e Bandeiras: os alunos queriam saber TUDO sobre como viviam os indígenas, como era não ter luz elétrica, o que eles faziam à noite, como cozinhavam sem fogão... Seus questionamentos e suas hipóteses eram tão ricos, eu não queria cortar toda aquela curiosidade, toda aquela sede pelo conhecimento. Mas também não podia deixá-los à mercê apenas dos seus desejos, havia um currículo a ser cumprido, e desde aquele tempo eu já acreditava que o currículo deve ser respeitado, pois é um organizador dos conhecimentos mínimos que devem ser tratados em cada série escolar. Um alinhamento cultural das gerações que assumirão os rumos futuros da sociedade humana.

Segundo problema: a aula de Educação Física da minha turma era às sextas-feiras, após o intervalo, o que me deixava com cerca de 40 minutos de aula antes do término da semana.

Eles chegavam excitados, cansados, agitados, esbaforidos. O que fazer com esse tempo?  
Como aproveitá-lo?

Pois bem. Acabamos por construir uma solução para os dois problemas ao mesmo tempo: a “aula de assuntos”. Foi assim que batizamos as aulas que ocorriam todas as sextas-feiras no final da tarde.

Em um cartaz intitulado “Assuntos”, feito de cartolina branca e pendurado no canto da sala, eu ia escrevendo os temas escolhidos pelos alunos, os assuntos que demonstravam interesse em continuar discutindo para conhecer melhor. Dessa forma, eu podia interromper as discussões durante a semana, pois os alunos sabiam que poderiam continuar conversando sobre o assunto na sexta-feira. Eles começaram a sugerir outros temas além dos que apareciam nas aulas – desde “papel de carta” à vida dos golfinhos.

Na sexta-feira, antes de sair para o intervalo, todos já guardavam seus materiais. Enquanto eles estavam na aula de Educação Física, eu afastava todas as carteiras, abrindo um espaço no centro da sala. Quando eles chegavam, sentávamos no chão, em círculo. Em primeiro lugar, fazíamos uma votação para definir quais assuntos seriam discutidos naquele dia. Um “mesário” previamente eleito ia anotando a ordem em que os alunos iriam falar, conforme levantavam a mão. Eles adoravam! Participavam ativamente, muito compenetrados. Muitas perguntas eu não sabia responder, então propunha aos alunos que pesquisassem (atividade totalmente opcional). Eles começaram a trazer textos, imagens, poesias, várias colaborações que acabaram por se transformar em um jornal mural. Fizemos uma exposição no final do ano, para os pais. Um sucesso.

Essa experiência mostra que não são necessários grandes recursos materiais para implementar mudanças: um professor mediador, comprometido com o seu ofício, pode transformar

problemas em soluções criativas. Assim como essa, quantas experiências exitosas não são criadas todos os dias ao redor do mundo?

Na sua prática de sala de aula, o professor possui uma coisa que lhe é única: a sua vivência, o seu fazer pedagógico. O professor pode e deve ser um pesquisador de sua própria ação, um profissional que faz e que reflete e teoriza sobre o seu fazer. Pensar o conhecimento como multifacetado (ao invés de “verdades absolutas”) liberta o professor para construir conhecimentos, integrando a sua prática aos suportes teóricos que o ajudem, como diria Edgar Morin, a “explicá-la” e a “compreendê-la”. O professor, na visão pós-moderna, não é simplesmente um técnico transmissor de informações, é um educador que cultiva a criação e a transformação dos saberes – nos alunos e em si mesmo.

Tardif (2003) afirma que o saber profissional do professor é construído na confluência entre vários saberes: sua história de vida; sua história de escolarização; sua formação especificamente docente (estudos e “ferramentas de trabalho”, como os livros didáticos) e, finalmente, os saberes provenientes de sua experiência profissional. *“Segundo o autor, se por um lado o saber dos educadores é profundamente social, por outro é absolutamente singular, pois os professores são os protagonistas do processo, atores individuais que possuem e transformam os saberes.”* (ABED, 2010: 140)

A cada instante, cabe ao professor estruturar a cena pedagógica para criar as melhores condições para seus alunos se desenvolverem e construírem o conhecimento. É a sua paixão pelo conhecimento, o seu prazer em ensinar, que pode – e vai – contagiar os alunos e despertar neles o desejo de aprender.

Não é esse o sonho de todo educador?

## Referências Bibliográficas

---

- ABED, Anita. Implicações do olhar psicopedagógico na prática pedagógica: as artes e o lúdico como caminhos para a construção do pensamento complexo. *In: Revista Construção Psicopedagógica*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, Vol. 18, n. 17, 2010. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- ABED, Anita. Metáfora: um caminho psicopedagógico em educação. *In: Revista Construção Psicopedagógica*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, Ano XII, n. 9, 2004. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- ABED, Anita. A subjetividade e o imaginário no ensino da matemática e da linguagem. *In: SCOZ et al. (org). Psicopedagogia: avanços teóricos e práticos – escola, família, aprendizagem*. Livro do V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. São Paulo: Vetor, 2000. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- ABED, Anita. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica**: explorando suas possibilidades de uso. São Paulo: PUC-SP. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Monografia, 1996. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- ABREU JR. Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar**: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba, SP: Ed. Unimed, 1996.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.
- COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo da Intimidade. *In*: SACKS, (org.). **Da Metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- DAVIS, M. & WALLBRIDGE, D. **Limite e espaço**: uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- FAGALI, Eloísa Q. (org.). **Múltiplas faces do aprender**: novos paradigmas da Pós-modernidade. São Paulo: Ed. Unidas, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERRARI, Márcio. Platão, o primeiro pedagogo. *In*: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, Edição **270**, março/2014. Disponível em:  
<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-pedagogo-423209.shtml>
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIORAVANTI, Carlos. Tabuada na Brincadeira. *In*: **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, ano X, n.º **90**, Dezembro de 1995. Disponível em: [www.recriar-se.com.br](http://www.recriar-se.com.br).
- FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”, 2014, São Paulo. **Comunicado de Imprensa**. Disponível em:

<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon** - Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Sandra. **Um estudo do termo mediação na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotsky**. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2003.

GARCIA, Sandra & ABED, Anita. **Contribuições da Metodologia Mind Lab na transformação dos protagonistas da escola do Século XXI**. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2014. Disponível em: [www.mindlab.com.br](http://www.mindlab.com.br).

GARCIA, Sandra, ABED, Anita, SOARES, Tufi & RAMOS, Mozart. **O prazer de ensinar e de aprender**: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: [www.mindlab.com.br](http://www.mindlab.com.br).

GARCIA, Sandra (org), ABED, Anita, SOARES, Tufi & DONNINI, Silvia. **Saltos de Aprendizagem**: o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2012. Disponível em: [www.mindlab.com.br](http://www.mindlab.com.br).

GATTI, Bernadete. Nossos saberes, sua unidade/identidade na multiplicidade que os informa.

*In:* MARTINELLI, Maria Lucia, RODRIGUES ON, Maria Lucia, MUCHAIL, Salma (org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

HINNES, Mr. **Especial ‘Chico Buarque’**: Os Saltimbancos. 2013. Disponível em:

<http://mrzieg.com/2013/05/especial-chico-buarque-os-saltimbancos/>. Acesso em: 22.03.14.

JUNG, Carl. **Tipos Psicológicos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LANGER, Susanne. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Revista Caderno de Pesquisas**. São Paulo: v.93, p.5-10, maio 1995. Disponível em:

<http://www.pdfqueen.com/html/aHR0cDovL3d3dy5mY2Mub3JnLmJyL3Blc3F1aXNhL3B1YmxpY2Fjb2VzL2NwL2FycXVpdm9zLzYxMy5wZGY=> . Acesso em 12.05.2010

MEIER, Marcos & GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygostky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e Psicanálise**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1985.

MIND LAB DO BRASIL. **Projeto Pedagógico**. São Paulo, 2012. Disponível em:

[http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab\\_Vol1.pdf](http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab_Vol1.pdf)

MORIN, Edgar. **O Método 3**. O Conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_ & LE MOIGNE. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

OLIVEIRA, Marta. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992a.

OLIVEIRA, Marta. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992b.

OLIVEIRA, Sirlene. **A profecia auto-realizadora**. Psicopedagogia Online: Portal da Educação e Saúde Mental. Janeiro de 2007. Disponível em:  
<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=562>

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Inteligência e afetividade**. Buenos Aires: Aique, 2005.

PONTES, Fernanda. O ensino muito além dos rankings. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 10 jun. 2013, p.4.

RAMOS, Priscila. Psicopedagogia: aparando arestas pela História. *In: Vidya*, v. 27, n. 1, p. 9-20, jan./jun., 2007 - Santa Maria, 2009. Disponível em:  
[http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2007/Vol\\_1/V-PSICOPEDAGOGIA\[BAIXA\].pdf](http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2007/Vol_1/V-PSICOPEDAGOGIA[BAIXA].pdf)

RATIER, Rodrigo. Conheça Summerhill, a escola em que o aluno pode (quase) tudo. *In: Revista Nova Escola*. São Paulo: Ed. Abril, Edição 241, abril/2011. Disponível em:  
<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/conheca-summerhill-escola-aluno-pode-quase-tudo-inglaterra-626600.shtml>

RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. *In: SACKS, (org.). Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, Daniel. **A importância socioeconômica das características de Personalidade**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2013. Disponível em:  
<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/A-import%C3%A2ncia-socioecon%C3%B4mica-das-caracter%C3%ADsticas-de-Personalidade.pdf>

SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SETZER, Valdemar. **Pedagogia Waldorf**. SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>

SHEEHY, G. **Passagens: crises previsíveis da vida adulta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.