
PSICOLOGIA

INTRODUÇÃO

O documento de Psicologia teve a preocupação de elucidar e aprofundar a opção teórica da Proposta Curricular, objetivando que os educadores se apropriem do entendimento do processo de aquisição do conhecimento.

Com a clareza de como tal processo ocorre, o professor deixa de ser instrumento ingênuo para a manutenção da hegemonia, passando a combater e destruir as justificativas ideológicas que permeiam as relações escolares, presentes nas correntes até então vigentes.

Optamos por explicitar os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da Psicologia da Infância de Wallon construindo um currículo que abarque os conteúdos essenciais articulados com questões que denunciam a contradição educacional atual em uma metodologia que se valha das categorias do materialismo histórico e dialético, tendo presente que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados, o que garante a produção de novos conhecimentos, de novas relações dentro e fora de sala de aula.

AS PSICOLOGIAS

Ao observarmos a história da psicologia como ciência, nos deparamos com *um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão aparência de um corpo despedaçado, sem unidade* (Patto, 1984, p. 77). Embora possua essa diversidade, a psicologia tem uma unidade ideológica: atende aos interesses da classe dominante, buscando a adaptação do sujeito à sociedade, que é considerada natural e imutável.

Nenhuma ciência é neutra; toda ciência está comprometida ideologicamente¹. Neste sentido, a psicologia não pode ser considerada uma ciência única, na medida em que cada concepção tem objeto e método diferentes. O estudo dos fenômenos psicológicos, depende da concepção de ser humano, adotada por cada escola psicológica.

Os fenômenos psicológicos referem-se a processos que acontecem em nosso mundo interno e que são construídos durante a nossa vida. São processos contínuos, que nos permitem pensar e sentir o mundo, nos comportarmos das mais diferentes formas, nos adaptarmos à realidade e transformá-la. Esses processos constituem a nossa subjetividade (Bock, 1993, p. 23).

A psicologia não pode se contentar em compreender o que ocorre dentro do ser humano, mas precisa admitir que processos externos e internos têm significação anterior à existência do mesmo, decorrente da história da sociedade na qual ele nasce e vive (Paulilo, 1996).

A Psicologia Histórico-Cultural entende tanto o ser humano quanto a sociedade em contínua transformação em uma relação de influência recíproca, voltando-se não apenas para os interesses de uma minoria mas, também para os da classe trabalhadora, ao criar condições objetivas para a transformação da sua condição de existência (Medeiros, 1986; Veer & Valsiner, 1996).

Fundamentando teorias educacionais que atendem a uma sociedade dividida em classes, o conhecimento psicológico aparece, na prática pedagógica, demarcado por três grandes correntes: o inatismo, o ambientalismo e o construtivismo. A Psicanálise não pretendeu embasar o fazer pedagógico, sendo uma teoria que considera o ser humano determinado por suas vivências psicosssexuais inconscientes ocorridas nos primeiros anos de vida. Nas palavras de Freud, a educação é uma missão impossível na medida que depende da transferência positiva para

¹ Entendendo ideologia como um “conjunto de concepções, idéias, representações teóricas, que se orientam para a estabilização ou legitimação, ou representação da ordem estabelecida”. (Karl Manhein in Löwy, 1985, p. 13).

acontecer (Milot, 1987). Produzindo uma nova síntese, que supera os entendimentos anteriores, surgem a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e a Psicologia da Infância de Wallon.

Vygotsky considerava a psicologia de sua época, dividida em subjetiva e objetiva, uma mistura confusa de resultados de pesquisa não relacionados ou contraditórios, sem nenhuma idéia unificadora. Deplorava esse estado de coisas, afirmando seu projeto de construir uma ciência unificada:

Não quero descobrir [a natureza] da psique de graça recolhendo algumas citações. Quero aprender a partir do conjunto do método de Marx como construir uma ciência, como abordar a investigação da psique (...) [Para tanto, é necessário] descobrir a essência de determinado domínio de fenômenos, as leis de sua mudança, as características qualitativas e quantitativas, sua causalidade para criar as categorias e conceitos adequados a eles ou, em uma só palavra, para criar seu próprio Capital (Vygotsky in Veer e Valsiner, 1996, p.170).

Assim como Vygostky, Wallon também teve essa preocupação:

Quando a escolha do materialismo dialético se tornou explícita e assumiu a posição de sede das decisões metodológicas, ela não correspondeu, por conseguinte, a um apriorismo. Representou, para Wallon, uma solução epistemológica. Ciência híbrida, situada na intersecção de dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças (Dantas, 1992, p. 37).

INATISMO

A teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista. O racionalismo se norteia pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é por intermédio da razão, já que esta é inata, imutável e igual em todos os homens. Para o idealismo, o real é confundido com o mundo das idéias e significados. *Dar realidade às idéias, oferecer respostas ideais (de idéias) às questões reais* (Nunes, 1986, p. 25). É a forma de compreender a realidade, na qual o espírito vai explicar e produzir a matéria.

Enfatizando os fatores maturacionais e hereditários, essa perspectiva entende que o ser humano é um sujeito fechado em si mesmo, nasce com potencialidades, com dons e aptidões que serão desenvolvidos de acordo com o amadurecimento biológico.

Uma vez que é dotado de dons divinamente justificáveis, o ser humano, assim entendido, não tem possibilidade de mudança, não age efetivamente e nem recebe interferências significativas do social. Nada depois do nascimento é importante, visto que o homem já nasce pronto, incluindo a personalidade, os valores, os hábitos, as crenças, o pensamento, a emoção e a conduta social. O ser humano, concebido como biologicamente determinado, remete a uma sociedade harmônica, hierarquizada, que impossibilita a mobilidade social, embora o discurso liberal a afirme.

Nessa perspectiva temos uma sociedade capitalista que valoriza o individual em detrimento do social, gerando competitividade, acirrando as diferenças de classe, gênero e etnia.

O entendimento do desenvolvimento é baseado no pressuposto de que, ao aprender, o ser humano aprimora aquilo que já é inato avançando no seu desenvolvimento (o vir-a-ser). É um passo na aprendizagem e dois no desenvolvimento. Há uma expectativa de que o ser humano deixe **desabrochar** suas potencialidades e aptidões. A aprendizagem depende do desenvolvimento.

Na educação o papel do professor é o de facilitar que a **essência** se manifeste, entendendo-se que quanto menor a interferência, maior será a espontaneidade e criatividade do aluno. Essa concepção de homem tem fundamentado pedagogias espontaneístas que subestimam a capacidade intelectual do ser humano, na medida em que o sucesso ou fracasso é atribuído, única e exclusivamente, ao aluno, ao seu desempenho, aptidão, dom ou maturidade (Rego, 1996).

A aplicação dessa concepção na educação gera imobilismo e resignação, pois considera-se que as diferenças não são superadas, uma vez que o meio não interfere no desenvolvimento da criança. Considera-se também que o resultado da aprendizagem é exclusivamente do aluno, isentando de responsabilidade o professor e a escola.

AMBIENTALISMO

A concepção ambientalista de ser humano está fundamentada na filosofia empirista e positivista. O empirismo pressupõe que o conhecimento ocorre a partir da experiência sensorial e dela deriva. O positivismo se baseia numa suposta harmonia do social, semelhante à das leis naturais, entendendo que a criança é regida por leis do tipo natural. A ciência, ao projetar objetividade e verdade, tenta se constituir como neutra, negando todo o comprometimento ideológico que a perpassa. O cientista pretende, em qualquer campo do conhecimento, agir com espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, de ideologia, tentando se omitir das contradições sociais.

No ambientalismo o ser humano é considerado uma folha em branco, que será moldada pelos estímulos do ambiente. O ser humano é produto do meio em que vive, do condicionamento que recebe. *O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra* (Davis, 1990, p. 30).

A sociedade é aqui entendida como meio ambiente organizado, que proporciona a experiência enquanto fonte de conhecimento. As conseqüências de tal entendimento de ser humano e de sociedade são a massificação de toda e qualquer diferença, anulando o individual em nome de uma suposta harmonia social.

Para os ambientalistas, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente e podem ser tratados como sinônimos. Sob essa ótica, o desenvolvimento é encarado como a acumulação de respostas aprendidas. As respostas aprendidas, por sua vez, resultam em mudanças de comportamento, desencadeando a aprendizagem.

Há supervalorização do ensino, enquanto técnica a ser transmitida, pois uma vez que o ser humano é considerado uma folha em branco, deve receber um número de informações necessárias para desempenhar a sua futura função social. Utilizando-se de técnicas eficazes, o professor pode estimular a reprodução de um conhecimento, sem questioná-lo.

Na sala de aula ela [a técnica] acarretou um excessivo diretivismo por parte do adulto. Deixou-se de valorizar e fazer uso de situações onde a aprendizagem pode-se dar de modo espontâneo, como aquelas onde as crianças cooperam entre si para alcançar um fim comum (Davis, 1990, p. 34).

Hoje ainda há resquícios de uma abordagem ambientalista na estrutura educacional, seja através da metodologia que privilegia a memorização, seja na própria organização escolar.

CONSTRUTIVISMO

O construtivismo é uma abordagem difundida nas últimas décadas, tendo como o maior expoente Jean Piaget. O construtivismo de Jean Piaget se fundamenta no evolucionismo bergsoniano e no estruturalismo. Bergson (in. Figueiredo, 1995) afirma que o ser humano evoluiu do reino animal, possuindo uma força vital desencadeada pelos instintos e pela inteligência. O estruturalismo considera a realidade como um conjunto de elementos relacionados entre si, de tal forma que a modificação em um dos elementos desencadeia a modificação nos outros.

O ser humano, para o construtivismo piagetiano, é estruturado com mecanismos próprios, que não se reduzem ao social, sendo determinados principalmente pela maturação biológica.

Piaget (...) servindo-se do método estruturalista, centra sua atenção no pólo do sujeito, encarando o objeto apenas como elemento potencialmente perturbador da estrutura cognitiva. Desse modo, não há no

construtivismo piagetiano trocas recíprocas, influências eqüitativas entre os dois pólos da unidade de conhecimento e que caracteriza a natureza mesma da abordagem interacionista. Não se nega no entanto, que Piaget é um interacionista: a necessidade de interação criança/meio, como um dos fatores responsáveis pela gênese do pensamento, está clara em seu modelo teórico. (Palangana, 1994, p. 151-2).

O conhecimento é construído de acordo com os estágios de desenvolvimento que são fixos e universais na sua teoria, pois o desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre independentemente da aprendizagem. As ações do ser humano, a partir de esquemas motores, propiciam a troca entre o organismo e o meio, através de um processo de adaptação progressiva, visando constante equilíbrio. As estruturas mentais que constituem a inteligência, nessa perspectiva, são produtos de construção que enfatizam o processo biológico do ser humano.

A aprendizagem se beneficia dos progressos feitos pelo desenvolvimento, mas não o influencia nem o direciona. Isso pressupõe que certos tipos de aprendizagem só ocorrerão quando se atingir um determinado **nível** de desenvolvimento (maturação biológica) das estruturas cognitivas.

A escola piagetiana tem como papel provocar situações desequilibrantes para o aluno, respeitando cada etapa do seu desenvolvimento. Deve ensinar a criança a observar, investigar e estabelecer relações de cooperação. Na relação professor-aluno, o primeiro como orientador, propõe situações-problema sem ensinar as soluções, respeitando as características próprias da fase evolutiva do aluno.

Segundo Silva (1993) o construtivismo piagetiano reforça o retorno da psicologia no pensamento e prática educacional e tem a pretensão de apresentar-se como substituto de uma teoria social da educação. Mesmo com tal pretensão, o construtivismo não pode substituir uma teoria social da educação, por desconsiderar que as relações de sala de aula refletem as relações econômicas e políticas mais amplas. O construtivismo piagetiano mascara as distinções sociais, ao entender o ser humano dotado de raciocínio universal e conceber a infância e o desenvolvimento como noções naturais, não ligadas a condições históricas e sociais. A aprendizagem não se dá em um campo natural e neutro, ela é mediatizada por condições materiais que definem toda a cultura.

O construtivismo de Genebra não explica as bases sócio-políticas da educação, apenas transplanta elementos sociais na cognição ou na aprendizagem, sem perceber as implicações sociológicas e políticas da prática educacional institucionalizada. Reduz o aparato social e político da educação a explicações limitadas em comportamento individual e interpessoal.

Por mais que considere a influência do meio, o construtivismo piagetiano tem um direcionamento para a conservação do **status quo**.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Nem a psicologia objetiva, representada pelo Behaviorismo de Skinner, com suas tentativas de reduzir a atividade consciente a esquemas simplistas baseados nos reflexos; nem a psicologia subjetiva, que estuda as funções humanas complexas de modo puramente descritivo e fenomenológico, como a Gestalt de Koffka; nem a Psicologia Construtivista de Piaget, entendendo o ser humano como abstrato e construindo-se a partir da maturação, representam um modelo satisfatório da psicologia humana (Vygotsky, 1991).

A redução de eventos psicológicos complexos a mecanismos elementares estudados em laboratório através de técnicas experimentais exatas, bem como o estudo dos fenômenos psicológicos, baseado na premissa de que a explicação é impossível, conduziram a um impasse na psicologia, pois não podemos encarar as ciências humanas como as naturais. O entendimento de que o desenvolvimento humano independe da aprendizagem desconsidera as determinações históricas, não se constituindo, ainda, a compreensão da totalidade do ser humano (Vygotsky, 1991). A crítica também se estende à psicologia construtivista de Piaget que, embora considere a interação entre o biológico e o social, prioriza a maturação, entendendo que a aprendizagem deve aguardar pelo desenvolvimento real, compreendendo o sujeito como abstrato e universal, inserido em uma sociedade estruturada harmonicamente. A abordagem concreta e multidimensional de Vygotsky e Wallon se diferencia das demais psicologias, que concebem o ser humano

de modo abstrato e idealista, explicando o comportamento humano a partir de uma dimensão: o inconsciente para Freud, a inteligência para Piaget e o comportamento para Skinner.

Para a superação dessa crise, Vygotsky (1991) propõe a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade.

A psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina é fundamentada no materialismo histórico e dialético, tendo em Vygotsky e Wallon seus principais expoentes. *Materialismo, porque somos o que as condições materiais (...) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nasce da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.* (Chauí, M. 1995, p. 414). O materialismo dialético se refere à realidade, sendo uma disciplina da razão, habilitando à leitura dos conflitos e contradições da sociedade.

A produção de idéias, de representações, da consciência está (...) diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx e Engels, 1993, p. 36-37).

A teoria vigotskiana é instrumental, histórica e cultural (Luria, 1992). É instrumental, por se referir à natureza mediada das funções psicológicas superiores². Diferentemente dos animais, que mantém relação direta com a natureza, o processo de hominização surge com o trabalho, que inaugura a mediação com o uso de signos e instrumentos, permitindo a modificação do psiquismo humano e da realidade externa, respectivamente. Em um movimento dialético, os seres humanos criam novos cenários, que determinam novos atores, novos papéis.

Enquanto o uso dos instrumentos possibilita a transformação da realidade, que passa a exigir um novo tipo de interação, é a utilização dos signos, especialmente a linguagem, que organiza e desenvolve as funções tipicamente humanas, as chamadas funções superiores da consciência.

É a plasticidade³ do cérebro humano que permite que tal transformação ocorra, sendo fundamental a interação social, pois as funções, que são sociais em um primeiro momento, devem ser exercidas na relação para serem apropriadas pelo ser humano, tornando-se assim individuais.

É histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas, inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, com as contradições impostas pela dialética.

A psicologia histórico-cultural é uma ciência que desenvolve-se em estreita ligação com outras ciências e que tem como objeto de estudo a atividade do homem no plano psicológico e *se propõe à tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estados patológicos* (Luria, 1991, p. 1). A psicologia deve analisar como o ser humano, ao longo da evolução filó e ontogenética (na evolução enquanto espécie e enquanto ser humano) interpreta e representa a realidade. A interpretação e a representação da realidade são realizadas pelo cérebro humano. O cérebro é considerado a base material que o ser humano traz consigo ao nascer e que está em desenvolvimento ao longo da história da espécie e durante toda a vida do ser humano, sendo entendido como *um sistema aberto e de grande plasticidade* (Oliveira, 1997, p. 24).

O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja, *íntegra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico* (Oliveira, 1997, p. 23).

² Funções psicológicas superiores ou funções superiores da consciência são estruturas cerebrais tipicamente humanas: memória seletiva, pensamento abstrato, atenção concentrada, vivência emocional e intencionalidade da ação.

³ A Plasticidade do cérebro permite que haja a reconstrução de um sistema funcional afetado substituindo-o por novos sistemas.

O ser humano deve ser compreendido na sua dimensão onto e filogenética, com constituição biológica específica, que é ressignificada por suas relações sociais, construídas pelo trabalho e pelo uso dos instrumentos.

A aranha realiza operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu podem tornar sem graça o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto se diferencia da abelha mais hábil desde o princípio, em que, antes de construir com suas tábuas uma caixa, ele já a construiu na sua mente. No final do processo de trabalho ele obtém algo que já existia na sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não só modifica as formas naturais, dentro das limitações impostas por essa mesma natureza, mas também realiza um propósito próprio, que define os meios e o caráter da atividade à qual ele deve subordinar à sua vontade (Marx in Luria, 1992, p.47-8).

É a subjetividade humana que faz a diferença entre o ser humano e o animal, caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções, engendrada a partir da aquisição da linguagem, que amplia os determinantes do seu comportamento para além da experiência individual e do componente biológico, permitindo a apropriação ativa do conhecimento acumulado pela humanidade. (Luria, 1991 e Lane & Codo, 1984).

É no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida, sendo que, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora.

A teoria de Vygotsky (1996) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente das outras concepções. O desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem. A aprendizagem promove o desenvolvimento atuando sobre a **zona de desenvolvimento proximal**⁴, ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Em outras palavras, ao fazer com que determinada função aconteça na interação, estamos possibilitando que ela seja apropriada e se torne uma função individual. Ao proporcionar que a criança, com ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, realize uma determinada atividade, estamos antecipando o seu desenvolvimento através de mediação (Zanella, 1992).

A sala de aula é composta por alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, tanto real quanto potencial, devendo, em situações de interações significativas, possibilitar que cada um seja agente de aprendizagem do outro. Se, em um momento, o aluno aprende, em outro, ele ensina, pois o desenvolvimento não é linear; é dinâmico e sofre modificações qualitativas. O professor é o principal mediador, devendo estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é a aprendizagem que vai determinar o desenvolvimento. O papel do professor mediador é, no ambiente escolar, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores. Esta atuação se concretiza através de intervenções intencionais que explicitarão os sistemas conceituais e permitirão aos alunos a aquisição de conhecimentos sistematizados (Fontana, 1996).

A linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico, modificando os seus processos psíquicos. A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos.

Pensamento e linguagem são uma unidade que, na sua forma mais simples, é representada pelo significado da palavra. *O significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E, como as*

⁴ Zona de desenvolvimento proximal é a “distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes”. (Vygotsky in Tudge, 1996, p. 152).

generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (Oliveira, 1997, p. 48). É a qualidade das interações culturais disponíveis no meio que irá determinar a forma de pensar ao longo do desenvolvimento do ser humano. A linguagem, a palavra e o significado não são únicos, nem universais, sendo o produto das interações sociais em cada momento histórico.

Da mesma forma que a linguagem, a atividade humana se desenvolve nas relações sociais. Os estudos da atividade humana desenvolvidos por Leontiev (1978, 1989) são desdobramentos dos postulados básicos de Vygotsky.

As atividades humanas são consideradas, por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (Oliveira, 1997, p. 96).

Fichtner (1996) afirma que a sociedade produz e constrói as atividades como uma forma complexa da relação homem/mundo. No âmbito escolar, através do trabalho do professor, a relação homem/mundo é reproduzida e ressignificada.

PSICOLOGIA DA INFÂNCIA DE WALLON

Em sua obra Wallon (1981, 1989) faz oposição a qualquer espécie de reducionismo orgânico ou social e ao dualismo corpo e alma, entendendo que a compreensão do ser humano deve ter presente que ele *é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar* (Dantas in La Taille, 1992, p. 36). Ele é datado, sujeito do seu tempo, constituído por uma estrutura biológica que é ressignificada pelo social (Vila, 1986).

Wallon compartilha com Vygotsky a mesma matriz epistemológica, o materialismo histórico e dialético, sendo que, para Wallon (1981), a emoção é o principal mediador, enquanto que, em Vygotsky (1993, 1991), o sistema de signos e símbolos ocupa tal papel.

Wallon (1981) rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estática, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito, sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções. Em cada estágio, há predomínio de uma determinada atividade que corresponde *aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente* (Galvão, 1995, p. 43).

Ao longo dos estágios o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. O conflito ocorre entre a atividade predominante de um estágio e a atividade predominante do estágio seguinte.

A sucessão dos estágios se dá pela substituição de uma função por outra, extinguindo algumas e conduzindo/orientando outras a novas formas de relação.

A mudança de cada estágio representa uma evolução mental qualitativa por caracterizar um tipo diferenciado de comportamento, uma atividade predominante que será substituída no estágio seguinte, além de conferir ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direcionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior.

Durante a gestação, a vida intra-uterina é marcada por uma dependência total do bebê em relação à mãe, caracterizando um anabolismo total, ou seja, uma simbiose fisiológica. Após o estágio intra-uterino, podemos encontrar seis estágios (Tran-Thong, 1981; Vila, 1986; Galvão, 1995): estágio de impulsividade motora, estágio emocional, estágio sensorio-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e adolescência. Os estágios não podem ser interpretados como uma certa delimitação temporal, um certo número de anos, mas sim como a quantidade e qualidade das relações com o meio em cada momento do predomínio de uma atividade particular do desenvolvimento (Dantas, 1983).

Ao nascer, a criança se manifesta através da impulsividade motriz. Mesmo já possuindo autonomia respiratória, ela depende do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas como nutrição, higiene e postura. A satisfação dessas necessidades não ocorre de forma imediata, havendo desconforto causado pela privação, que se traduz em descargas musculares, crises motoras, representadas por movimentos descoordenados, sem orientação – pura impulsividade motora. A simbiose fisiológica dá lugar à simbiose emocional a partir da significação que o social dá ao ato motor da criança, que se expressa no sorriso e nos sinais de contentamento (Wallon, in Vila, 1981).

O movimento, por sua vez, é originado a partir da atividade muscular, que pode ser tônica (tensão muscular) ou clônica (alongamento/encurtamento dos músculos). Estas atividades são complementares havendo um predomínio da atividade tônica (Tran-Thong, 1981).

Progressos em relação ao desenvolvimento vão surgindo na medida em que as agitações impulsivas da criança vão sendo identificadas e significadas pelo meio. Por intermédio destas influências recíprocas e trocas mútuas, que orientam as reações da criança, vão se constituir as primeiras estruturas mentais e novas formas de pensamento, com ênfase na objetividade em um movimento dialético.

O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social.

Inicialmente, a manipulação de objetos se restringe ao espaço bucal, por ser a boca o único local que possui movimentos coordenados. Com o desenvolvimento do aparato motor, a criança coordena o movimento das mãos e braços, realizando a manipulação de objetos, com intencionalidade em suas ações. Nesse período, a função dominante é a sensório-motora, que desencadeia dupla função: a manipulação de objetos, facilitada pela marcha, e a imitação, que possibilita a representação e o pensamento (Vila, 1986).

O desenvolvimento da marcha e da fala demarcam o início do estágio sensório-motor, propiciando que as relações com o mundo exterior se aprofundem, se dinamizem e se expandam. O espaço infantil transforma-se em um campo onde as atividades são ampliadas e os objetos identificados com maior objetividade. O desenvolvimento da linguagem possibilita nomear os objetos, propriedades e ações do mundo físico, representando-os e conceituando-os a partir do significado daquele repertório da linguagem, que é dado pela sociedade na qual a criança está inserida.

Ao se apropriar do espaço, a criança desenvolve a inteligência prática, denominada por Wallon (in Tran-Thong, 1981) de **inteligência espacial**, por se constituir em atividades cognitivas ligadas ao espaço exterior. As atividades circulares (sensações que produzem movimentos e movimentos que produzem sensações, através da coordenação entre percepção e situação correspondente) garantem o progresso da apreensão, do reconhecimento do esquema corporal e da linguagem, passando a diferenciar-se do mundo físico.

O período projetivo surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e manipulação de objetos. A expressão gestual e oral é caracterizada pelo pensamento ideomotriz (representação das imagens mentais por meio de ações), cedendo lugar à representação, que independe do movimento. A atividade projetiva produz representação e se opõe a ela, permitindo que a criança avance em relação ao pensamento presente e imediato. As atividades predominantes, nesse período, são a imitação e o simulacro. A partir da imitação aparecem os jogos de ficção, que permitem realizar uma ação com o objeto, mesmo na sua ausência, o que conduz à autonomia da imagem, à representação (Wallon, 1989).

O estágio do personalismo é marcado por oposições, inibições, autonomia, sedução, imitação, que irão contribuir para a formação e enriquecimento do eu, a edificação interior. Divide-se em três períodos. Primeiramente, ao buscar afirmar-se como indivíduo autônomo, a criança toma consciência de si própria, o que é constatado pelo emprego dos pronomes **eu** e **meu** e demonstração de atitudes de recusa (uso do **não**). Seu ponto de vista diante do mundo se torna único e exclusivo, e suas crises de oposição confrontam-se com as pessoas do meio próximo a fim de imperar sua vontade. Ao conseguir tal objetivo, sente-se exaltada. Nem sempre é vencedora, e isso lhe causa ressentimentos e diminuição da auto-estima. Ambos os momentos representam uma crise necessária para a construção do eu, que, dependendo da forma vivenciada, pode determinar prejuízos em seu desenvolvimento (Vila, 1981). Os sentimentos de ciúme, a posse extensiva aos

objetos e as cenas para chamar a atenção dos que estão ao seu redor são características essenciais para se distinguir dos outros. Mas, para tanto, é preciso haver a participação da representação (Wallon, 1981).

Em um segundo momento, predomina o **período de graça**, no qual é marcante o narcisismo da criança que busca admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora, elegante e suave, a fim de ser aceita pelo outro. *Só pode agradar a si mesma se sabe que agrada aos demais*⁵ (Vila, 1986, p. 77). Se é frustrada em sua necessidade de afirmação, pode demonstrar timidez. São tais contradições que desencadeiam a apropriação de papéis e personagens que possuem prestígio, admiração ou atração para si. A criança passa a reproduzi-los com acréscimo de características subjetivas, enriquecendo o personagem imitado por ela (Werebe, 1986).

E, finalmente, o último período, que representa o esforço por substituir o outro por meio da imitação, o período da representação. É a representação que garante ao pensamento a função de antecipação e a possibilidade de pensar na relação entre um significante e um significado, além de expressar simbolicamente os objetos interiorizados.

Os três momentos que caracterizam o estágio do personalismo acontecem na interação social. As atividades predominantes estão voltadas para a construção do eu e para as relações afetivas com o outro, complementando os processos intelectuais, que possibilitam a substituição dos objetos pelas palavras correspondentes a partir da apropriação da linguagem (Wallon, 1981).

O lugar ocupado pela criança na constelação familiar contribui para definir a sua subjetividade, sendo que as atitudes dos pais frente aos filhos varia, modificando as interações e mediações entre eles. Além disso, o significado familiar a respeito da singularidade de cada membro contribui para vivências particulares, sendo determinado historicamente (Reis, 1985).

O estágio seguinte se divide em dois períodos: o do pensamento sincrético ou pré-categorial (confuso, geral, sem distinções) e o categorial (Wallon, 1981; Tran-Thong, 1981).

O pensamento sincrético se caracteriza pela incapacidade da criança para analisar as qualidades, propriedades, circunstâncias e conjunturas das imagens ou situações. Encontra-se dominado pelo concreto, revelando a sua descontinuidade e fragmentação. Há utilização de pares, que se constituem em um elemento identificável e um outro que o complementa. O par é anterior ao elemento isolado, implicando em pluralidade a fim de manter certa coerência em seu discurso, mesmo que tempo, lugar, causa e efeito sejam confundidos. O pensamento sincrético aparece como uma justaposição de temas ambivalentes, devida à incapacidade da criança de perceber as contradições e sair do conflito. O pensamento de pares é um ato intelectual, inicialmente confuso e mesclado, que supõe vários outros pares concorrentes e complementares que culminam por desencadear a identificação e diferenciação.

Wallon (1989, p. 33) descreve várias situações que exemplificam a utilização dos pares para a formação das estruturas de pensamento: – *O que é a chuva?* – *A chuva é vento.* – *Então a chuva e o vento são iguais?* – *Não.* – *O que é a chuva?* – *A chuva é quando tem trovão.* – *O que é o vento?* – *É a chuva.* – *Então é a mesma coisa?* – *Não, não é igual.* – *O que é que não é igual?* – *É o vento.* – *O que é o vento?* – *É céu.*

A estrutura de pares é etapa necessária ao desenvolvimento do pensamento categorial, permitindo à criança afirmar as qualidades e as relações existentes, a partir dos conflitos e contradições entre a estrutura elementar do par e as interações entre os pares.

No segundo período, o pensamento torna-se categorial, passando a haver a representação das coisas e a explicação do real, iniciada com a integração das diferenciações produzidas durante o período pré-categorial. A criança já consegue representar de forma estável e apropriada, identificando e definindo os objetos. A classificação já é lógica, discernindo e organizando as semelhanças e diferenças dos objetos e ações, o que conduz a representações fixas e constantes. Para tanto, a atividade de comparação dos objetos entre si é fundamental para a análise e classificação dos mesmos. É com o desenvolvimento da função categorial que a apropriação da causalidade se faz presente, possibilitando que a criança ligue o efeito à causa que o produziu. A noção de espaço e tempo passam a integrar-se a um sistema permitindo que a criança relacione as suas implicações com o movimento.

O presente estágio tem como atividade dominante a conquista e o conhecimento do mundo exterior, contando com a aquisição do pensamento categorial para que a criança se reconheça como pessoa polivalente e

⁵ A tradução do espanhol da citação é de autoria do grupo.

identifique as diversas características dos objetos e situações ao estabelecer relações e distinções coerentes (Vila, 1986). Aumenta a concentração e atenção na atividade, permitindo que as atividades espontâneas sejam progressivamente substituídas por atividades intencionais. Tais diferenciações, no nível de operações mentais, culminam com a formação das categorias intelectuais, tornando possível a representação e explicação da realidade, pois a criança supera suas vacilações em relação à linguagem, na medida em que os termos gramaticais tomam a forma e o sentido da linguagem adulta (Idem, ibidem).

Wallon (1981) estabelece este momento como o determinante da **personalidade polivalente**, por dar início à participação em diferentes grupos não institucionais, desenvolvendo, em cada um deles, um papel determinado, que enriquece sua identidade.

Começa a se delinear o estágio da puberdade e da adolescência, no qual as exigências para a construção da identidade adulta se impõem. A crise adolescente é marcada por ruptura, inquietude, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes. Tal oposição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal, na apropriação da identidade adulta (Tran-Thong, 1981).

São as significações sociais dadas às modificações corporais do adolescente que engendram descontentamento e desejo de transformação. Surgem as dúvidas metafísicas e científicas, além da crítica ao modelo hipócrita dos valores burgueses (Vila, 1981). A vivência da adolescência é uma construção histórica.

Apresentamos o desenvolvimento do ser humano na concepção de Wallon (1981, 1989) sem fazer menção direta a sua relação com a aprendizagem, contudo precisamos reafirmar que tal relação é constante, uma vez que a aprendizagem ocorre na interação. Sua teoria aponta a escola/educação como um *meio promotor do desenvolvimento* (Galvão, 1995, p. 114).

A sala de aula deve ser um ambiente de cooperação, um espaço heterogêneo e de troca, onde os alunos que dominam uma dada função promovam o desenvolvimento desta função em seus colegas. Ao professor cabe a tarefa de promover a colaboração entre os alunos, socializando e construindo conceitos. As idéias devem ser constantemente reformuladas no confronto com a realidade, considerando as contradições sociais. A educação deve ajudar a criar as condições para que os alunos sejam transformadores da sociedade e de si mesmos (Werebe, 1986). *Os procedimentos educacionais que tendem a abafar a atividade intelectual, (...) abolir a autocritica individual e a compulsão gregária reduzem o homem a estágios que ele já havia superado* (Ibidem, p. 153).

A riqueza da Psicologia da Infância demonstrada nos estudos do ser humano concreto e em constante transformação; a idéia circular de desenvolvimento humano, a visão integradora e a opção contrária a qualquer reducionismo e dicotomia permitem ao educador uma constante reflexão sobre a problemática educativa e, conseqüentemente, mudança de sua prática pedagógica.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Psicologia da Educação (4ª série do Magistério) complementam o ensino da Psicologia (3ª série do Magistério), aprofundando questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, ao mesmo tempo que abordam situações do cotidiano, dando ênfase ao contexto escolar. Para o entendimento do papel do professor e do aluno e das interações entre a escola e a sociedade, é fundamental o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia da Infância de Wallon e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, já apresentados nessa Proposta, que norteiam os conteúdos selecionados para referendar/subsidiar a prática pedagógica do professor. Tal referencial explicita como as relações sócio-econômicas construídas historicamente engendram a individualidade do ser humano e determinam o grau de autonomia para a construção de novas relações, de novos seres humanos, de nova sociedade. *A dificuldade de apreensão de qualquer dado da realidade humana não está em se pesquisar um fato particular, mas na tentativa de explicá-lo apenas pelas relações internas a esse mesmo universo particular* (Klein, 1996, p. 49).

É importante manter presente o caráter histórico do aluno e do professor, situados num espaço escolar que reflete as contradições da sociedade.

A atual sociedade ocidental, capitalista e neoliberal, sistematiza seus conhecimentos através da

escola, sendo o espaço escolar um dos locais onde tal ideologia pode ser reproduzida ou combatida. É um dos espaços para onde convergem a pluralidade das categorias sociais representativas de tal realidade, que possibilita ao ser humano se apropriar do saber acumulado e se constituir como sujeito de transformação das relações sociais e de si mesmo.

A interação do ser humano com a sociedade é um processo no qual as relações estabelecidas são a síntese da formação do próprio ser humano. Embora o processo de interação social ocorra na família, na escola e na comunidade, é a escola, instituição encarregada da transmissão do saber, que permite a construção e ampliação da consciência do ser humano, a partir da modificação das interações existentes na escola e desta com as organizações políticas e econômicas. O papel do professor é fundamental, pois é sua a responsabilidade de proporcionar mediações significativas ao aluno no contexto escolar que, apropriadas, determinam novas relações com a realidade. A interação deve iniciar considerando a assimetria existente e construindo novas relações com o conhecimento, de modo que, ao final do processo, haja simetria: os alunos igualem ou até superem o professor. Para tanto, é fundamental o exercício da autoridade do professor, sem cair no autoritarismo, construindo a cidadania e o seu exercício com ética e compromisso político (Davis, 1989; Khourop, 1989; Miranda, 1985).

As mediações intencionais promovidas pelo professor na sala de aula devem trabalhar com a heterogeneidade e o respeito à mesma, contribuindo para o crescimento coletivo, ao incrementar a troca (Fontana, 1994). O aluno precisa aprender a conviver com a diferença sem segregar, crescendo com o conflito e o intercâmbio, tornando-se um ser humano com suas múltiplas dimensões trabalhadas na totalidade (Oliveira, 1984).

As relações afetivas na interação professor-aluno são essenciais para a aprendizagem, sendo fundamentais para a expansão das atividades e do pensamento do ser humano, proporcionando condições para a construção da consciência (Galano, 1995; Lane, 1995; Machado, 1995).

As interações devem promover aprendizagem e incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando-os a dominar novas funções e novos conceitos. Tanto o professor quanto os alunos que já dominam uma dada função são agentes de desenvolvimento dos demais, promovendo o exercício de tal função na relação, de modo que possa ser apropriada pelo aluno menos experiente naquele momento. Nessa perspectiva, o erro não deve ser evitado, mas entendido como expressão de que o desenvolvimento está em processo; assim, ele deve ser corrigido sem humilhar a criança. Trabalhar o erro significa atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal (Oliveira, 1997; Vygotsky, 1993).

O espaço da sala de aula exige que o professor promova as interações entre alunos, uma vez que o trabalho em grupo permite, com o reconhecimento do outro e o de si mesmo, atingir níveis de desenvolvimento que só são possíveis na relação dialógica (Fontana, 1996).

O jogo (Elkonin, s.d.), realizado fundamentalmente em grupo, é outra maneira de trabalhar a zona de desenvolvimento proximal por ser um *mediador que permite a criança testar situações da vida real ao seu nível sem risco e sob seu controle* (Andrade, 1994, p.81). Na situação lúdica, a criança desempenha ações que ainda não domina na sua vida cotidiana.

Ao trabalhar a totalidade do aluno, além de considerar a sua relação com a escola e a sociedade, com seus determinantes econômicos e políticos, é relevante contemplar a dimensão da sexualidade infantil, negada historicamente. O trabalho com a sexualidade deve estar presente na escola para romper com o mito do ser humano como um ser assexuado até a adolescência. O professor deve promover interações necessárias para que a sexualidade se desenvolva em uma dimensão afetiva e prazerosa, rompendo com a tradição judaico-cristã de negação do corpo e dos desejos (Cabral, 1995; Constantine, 1994; Vieira, 1993).

O contexto escolar produz e reproduz as diferenças sociais, seja intencionalmente ou por falta de compreensão das relações entre a escola e a sociedade. O processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, expressa-se na produção do fracasso escolar, seja através de profecias auto-realizadoras e/ou da estigmatização e exclusão das diferenças (Rosenthal, 1988). A grande maioria das crianças que ingressam na escola pública ainda não se apropriou de determinados signos utilizados nesse espaço (Freitas, 1996). Esta realidade é entendida pelos professores como uma incompetência individual. Os profissionais da educação precisam ampliar sua compreensão de tal fato, pois a apropriação desses signos é determinada pelas interações sociais que já foram propiciadas à criança. A escola deve proporcionar interações diferenciadas para crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, objetivando que todas

tenham acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo.

Como a escola pública ainda se fundamenta em pressupostos inatistas e/ou ambientalistas acaba por cristalizar situações que, na verdade, representam uma etapa do processo de aprendizagem: uma dada função está em desenvolvimento e ainda não foi apropriada e não pode ser exercida individualmente. Produz o fracasso escolar por entender que o não domínio de uma dada habilidade é definitivo. Nega ao aluno a possibilidade de se apropriar de funções consideradas essenciais para o ingresso na escola (Patto, 1991).

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funciona como uma profecia educacional que se auto-realiza. O professor consegue um péssimo desempenho dos alunos porque é isso que na verdade ele espera. A baixa expectativa dos professores determina uma aprendizagem medíocre, assim como a boa expectativa dos professores determina uma aprendizagem eficaz. O empenho com que o professor vai realizar suas atividades terá como referencial as suas expectativas, que são subjetivas. Algumas turmas são contempladas com interações que determinam a apropriação de inúmeras habilidades e funções; e outras, não.

A integração do ser humano com necessidades educativas especiais no contexto escolar é contemplada no estudo feito pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Psicologia da Infância, que defende a superação ou minimização das deficiências a partir da reorganização das funções psicológicas superiores.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando os pressupostos histórico-culturais, propiciam ao professor e ao aluno a oportunidade de desmitificar as diferenças hierarquizadas e romper com o ideal de ser humano veiculado pela ideologia: homem, branco, jovem, atlético, saudável, inteligente e bem sucedido financeiramente.

A Proposta Curricular de Psicologia amplia o entendimento da matriz epistemológica adotada pela Secretaria Estadual da Educação e do Desporto, pois, ao selecionar e explicitar tais conteúdos, auxilia no aprofundamento dos estudos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem do ser humano, fornecendo suporte teórico-metodológico à prática pedagógica.

Tendo presente que o conhecimento produzido é provisório, o professor da disciplina de Psicologia deve auxiliar no processo de construção de novas sínteses. Para tanto, é fundamental que se aproprie das teorias que fundamentam a presente proposta curricular: a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia da Infância, possibilitando a crítica consistente e produtiva, essencial para a superação dos impasses que a educação vem enfrentando na atual conjuntura neoliberal.

A prática pedagógica do professor de Psicologia deve garantir um espaço de respeito, afeto e apropriação do conteúdo. O diálogo, o acirramento das discussões ideológicas, são fundamentais para que a aprendizagem seja um processo no qual todos se envolvam, contribuam e se transformem.

A teoria tem que estar vinculada ao trabalho dos futuros professores, podendo lançar mão de filmes, relatos de experiências, textos, elaboração de textos, observações e pesquisas que sejam pertinentes para que o conhecimento tenha significação concreta, refletindo-se em práticas pedagógicas coerentes com a teoria que se pretende ensinar.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Psicologia Geral – 3ª Série.

A construção do conhecimento psicológico

- . Histórico da psicologia – as raízes filosóficas
- . A construção do conhecimento psicológico, a análise de seus objetos e métodos de estudo na perspectiva do materialismo histórico e dialético.
- . As principais escolas psicológicas e seus teóricos, contextualizados no momento histórico, em suas ações na educação, a partir do entendimento da relação do desenvolvimento com a aprendizagem.
 - O Behaviorismo de Skinner
 - A Gestalt de Koffka

- A Psicologia Genética de Piaget
- A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky
- A Psicologia Infantil de Henri Wallon

As categorias da Psicologia Histórico-Cultural

- . A multideterminação do sujeito, crítico e histórico
- . Mediação
- . Linguagem e pensamento: a formação das funções psicológicas superiores
- . O desenvolvimento e a aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal
- . Atividade
- . A formação dos conceitos científicos.

As categorias da Psicologia da Infância

- . A multideterminação do sujeito
- . As relações entre desenvolvimento e aprendizagem
- . O ato motor, a emoção e a inteligência
- . O movimento, a emoção, a imitação e o socius ou outro.

Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação – 4ª Série

A construção histórica do processo de interação social na família, na escola e na comunidade.

- . Família, escola e comunidade
 - Conceitos, ideologias e relações estabelecidas.
- . A interação em sala de aula
 - O grupo como construtor das relações.
 - Autoridade e autoritarismo do professor na relação com aluno
 - A integração das pessoas com necessidades especiais
- . A afetividade nas relações humanas.
- . O papel do erro na apropriação dos conceitos
- . A sexualidade humana
- . A importância do jogo para o desenvolvimento infantil

A produção social das diferenças no contexto escolar

- . A produção do fracasso escolar
 - Profecias auto-realizadoras
 - Estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia e classe social.

As necessidades educativas especiais no contexto escolar (processo de aprendizagem)

- . As dificuldades de aprendizagem
- . A deficiência auditiva
- . A deficiência visual.
- . A deficiência física.
- . A deficiência mental.
- . Distúrbio global de desenvolvimento – transtorno de comportamento

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Cyrce J. de. Vamos dar meia-volta volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Novaes Ramos de (org). **Educação infantil : muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1995.
- BOCK, Ana M. Bahia. & FURTADO, Odair & TEXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo, Saraiva, 1993.
- CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas, Papirus, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo, Ática, 1995.
- CONSTANTINE, Larry L. & MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil novos conceitos novas perspectivas**. São Paulo, Roca, 1984.
- DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon in: LA TAILLE, Yves de & OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus, 1992.
- DAVIS, Cláudia & Oliveira, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DAVIS, Cláudia, & SILVA, Maria Alice S.S. & ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71): 49-54, nov. 1989.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia del juego**. Madrid, Pueblo y Educación, s.d.
- FICHTNER, Bernard. A escola histórico-cultural e a teoria da atividade: a importância na pedagogia moderna. **Cadernos de Pesquisa**, Santa Maria, UFSM, p. 4-21, 1996.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, Autores Associados, 1996.
- _____. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula In. GÔES, Maria Cecília Rafael de _____. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, Papirus, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção, **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo, Ática, 1996.
- GALANO, Mônica H. As emoções no interjogo grupal. In. LANE, S.T.M. & SAWAIA, B.B. (orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**, Petrópolis, Vozes, 1995.
- KHOURP, Ivonne. Disciplina x antidisciplina In. DANTOLA, Arlette (org.) **Disciplina autoridade versus autoritarismo**. São Paulo, EBU, 1989.
- KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo, Cortez, 1996.
- LA TAILLE, Yves de. & OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- LANE, S.T.M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In. LANE, S.T.M. & SAWAIA, B.B. (orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- LANE, S.T.M. & CODO, Wanderlei. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, Brasília, 1984.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.
- LURIA, Alexandre R. **A construção da mente**. São Paulo, Ícone, 1992
- _____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo, Ícone, 1990.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. **Educação infantil e currículo : a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPed., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.
- MARX, KARL & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1993.
- MEDEIROS, Ligia de. **A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1987.
- MIRANDA, Marília Gouvea de, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança In. LANE, S.T.M & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia**. Campinas, Papirus, 1986.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de, Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar In. GOES, Cecília (org.) **O outro no espaço escolar**. Campinas, Papirus, 1984.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo, Plexus, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991
- _____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.
- _____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista ... e ao longe**. Florianópolis, EDUFSC, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia In. LANE, S.T.M. & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, Autores Associados, 1995.
- SILVA, Thomas Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade UFRGS**. Porto Alegre. vol.18 (2): 3-10 jul/dez, 1993.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto, Afrontamento, 1981.
- TUDGE, Jonathan, Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicação para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.
- VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. **Desvelando o prazer sexual feminino: o preço de uma opressão milenar**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1993.
- VILA, Ignasi. **Introducción a la obra de Henri Wallon**. Barcelona, Anthropos, 1986.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Moscou, Progreso, 1989.
- _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- _____. **Obras escogidas II**. Madrid, Visor, 1993.
- _____. **Obras escogidas I**. Madrid, Visor, 1991.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1981.
- _____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manole, 1989.
- WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.
- ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal, análise teórica de um conceito em situações variadas**. São Paulo. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1992.

GRUPO DE TRABALHO

ANAMAEVE ALVES SOARES – FCEE
CRISTINA ZARDO – 10ª CRE
DALMO SILVEIRA DE SOUZA – 1ª CRE
JANE MOTTA – SED – DIF
VERA SALETE RIFFEL CIMADON – 9ª CRE

COORDENAÇÃO

JANE MOTTA

CONSULTORA

LAURA HELENA CHAVES NUNES VIEIRA