

ENCANTOS E DESENCANTOS NA EDUCAÇÃO: RESGATANDO A ALEGRIA DE APRENDER

Maria Elda Garrido
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO, Guarapuava-Paraná

Patrícia Nunes da Silva
Tháísa Neiverth
Acadêmicas do Curso de Pedagogia
UNICENTRO, Guarapuava-Paraná

Resumo: O texto reflete sobre a educação e os desafios do novo milênio. Procura analisar algumas das questões mais freqüentes: como atender às necessidades básicas da criança, como oferecer uma educação de qualidade, o que fazer com a criança que não aprende? Com base na literatura e em pesquisa realizada em escola pública na cidade de Guarapuava-PR, buscou-se ampliar a formação acadêmica em atividades de pesquisa-ação no assessoramento a professores do ensino básico. Após a avaliação psicopedagógica, foram desenvolvidas atividades diversificadas com enfoque lúdico em busca do resgate da auto-estima, do auto-conhecimento e da alegria de aprender. Os resultados apontam para melhorias qualitativas no domínio de conteúdos e também para a necessidade de maior aproximação família-escola.

Palavras-chave: educação; ensino-aprendizagem; lúdico; dificuldades de aprendizagem.

Abstract: This paper is about education and its challenges for the new millennium. It analyses current issues such as how one can take care of children's basic needs, how one can offer a good education and what can be done with the child who doesn't learn. A bibliographical review and data collected at one of the public schools in Guarapuava city (Paraná, Brazil) are considered. The research goal has been to improve student competence by means of engagement in activities as school-teacher aids. After the psychological and

pedagogic evaluations, some different and playful activities were developed to recover the self-esteem, self-knowledge and happiness to learn. The results indicate an improvement in the quality of content learning, but also suggest the need of an approximation between family and school.

Key words: education; teaching-learning; playfulness; learning difficulties

Introdução

Ao adentrarmos um novo milênio, marcado pela realidade virtual, com novas tecnologias aplicadas praticamente a todos os setores da atividade humana, constata-se também que esse avanço científico tem alcançado dimensões cujos efeitos são imensuráveis.

Em meio a esse cenário onde o conceito de tempo, distância, espaço geográfico, família e valores têm sofrido uma verdadeira revolução, tanto os pais como os profissionais da educação deparam-se com a difícil tarefa de lidar com essas mudanças. Encantos e desencantos surgem a todo momento.

O impacto e rapidez com que as informações chegam é superior à capacidade de processamento das mesmas pelo ser humano. Isso tem gerado, na grande maioria, um sentimento de insegurança, inadequação e angústia frente às múltiplas solicitações do seu entorno. Enfrentar o “novo” constitui-se, em geral, em um desafio, despertando diferentes reações, conforme os recursos disponíveis e competências já desenvolvidas. Resgatar a alegria de ensinar e aprender parece indicar a direção a ser tomada. Então, pergunta-se: Como preservar um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças e adolescentes que representam significativa parcela de nossa sociedade? Como atender às necessidades básicas das crianças quando, desde muito cedo, estão sendo influenciadas pelos diferentes meios de comunicação? Como oferecer educação de qualidade a todos – da Educação Infantil ao Ensino Superior – em meio a tantas transformações?

No presente artigo, buscou-se refletir sobre essas preocupações, recorrendo às experiências vividas durante a realização do projeto *Assessoria psicopedagógica aos professores do ensino básico*, desenvolvido em uma escola pública municipal na cidade de Guarapuava-PR.

Trata-se de um projeto de pesquisa docente vinculado ao TIDE - Tempo Integral de Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Centro - UNICENTRO, tendo como objetivo aproximar a universidade à comunidade através da prática acadêmica. Esse trabalho foi desenvolvido juntamente com auxiliares de pesquisa, duas a cada ano, contando com o apoio do Programa de Bolsa/Pesquisa Institucional de Iniciação Científica da Diretoria de Pesquisa da UNICENTRO. Esse projeto teve início no ano letivo de 2000 e, apesar dos diferentes obstáculos enfrentados, contou com o incentivo de colegas e profissionais que acreditaram na proposta. A própria escola alvo de nossas atividades é um exemplo disso.

Graças à abordagem teórica construtivista adotada, procurou-se despertar nas acadêmicas envolvidas no projeto o gosto pela construção de conhecimento e pela pesquisa, dando-lhes oportunidade de vivenciar alguns conceitos teóricos no assessoramento a professores e alunos no contexto real da escola. Aprender pelo prazer da conquista leva o aluno a envolver-se nas atividades propostas, facilitando a interação entre a teoria e a prática, conforme se constatou nesse período.

Embora inicialmente se propusesse trabalhar diretamente com os (as) professores (as), na prática, esse assessoramento passou a ser indireto, face às dificuldades de aprendizagem que inúmeros alunos vinham apresentando. Assim, o foco das atividades passou do professor para o aluno, sem, contudo, perdermos o contato com estes, discutindo questões pertinentes à melhoria do desempenho acadêmico. No caso particular dessa escola, o corpo docente das séries iniciais é composto basicamente de mulheres, razão por que sempre aparecerá a expressão professora(s).

Antes, porém, do relato da experiência propriamente dita, para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, buscou-se analisar alguns aspectos relativos à Educação, como direito da criança e questões pertinentes às dificuldades de aprendizagem, passando pela relação professor-aluno e expectativas da família e da criança, finalizando com o registro da experiência e conclusões.

Os resultados reforçam a necessidade de continuidade do trabalho, uma vez que a construção de conhecimento e mudança de hábitos e atitudes não são momentâneas, ao contrário, exigem um tempo de assimilação e acomodação e de efetivo exercício das noções em questão. Além disso, exige o envolvimento não apenas dos profissionais da escola, mas, sobretudo, da família. Nesse sentido, abre-se para um novo desafio desse projeto o atendimento aos pais, aliás, já previsto dentre os objetivos estabelecidos.

Desse modo, entendemos que estamos apenas concluindo uma pequena etapa, pois, pela perspectiva construtivista, à semelhança dos sistemas abertos, a aprendizagem é um processo dinâmico que deve ser continuamente realimentado.

1. Educação: direito essencial de toda criança

Face aos desafios atuais, os objetivos da educação devem estar voltados para os direitos essenciais de toda criança e às necessidades mundiais, ou seja, à construção de uma humanidade verdadeiramente humana, com ideais de paz e democracia.

Na atualidade, é freqüente mencionar-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente como principais fontes legais de proteção à infância e adolescência, sem, contudo, desconsiderar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (publicado pela Organização das Nações Unidas em 1948).

O art. 2º da LDBEN, em especial, vem sendo destacado, pois assegura que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício

da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (AAP, 1997, p. 47). Nessa mesma direção, o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma esse direito. (PARANÁ, [199-], p. 09).

Embora o direito à educação esteja assegurado em lei, o que preocupa são as condições desfavoráveis do ensino. De um lado, as famílias vêm enfrentando uma verdadeira crise de identidade que ameaça sua estabilidade, além do surgimento de novos modelos de organização familiar, acrescidos dos inúmeros casos de gravidez na adolescência. Na opinião de OSÓRIO (1996, p. 11), “Tais transformações ocorreram sob a égide da ‘revolução sexual’ e sob o influxo do questionamento dos papéis do homem e da mulher em suas relações interpessoais, experienciadas no contexto de uma sociedade que transita por um período de mudanças no seu sistema de valores, quiçá sem precedentes na história do processo civilizatório.” De outro lado, constata-se que a educação formal ocupa um plano secundário, pois, além de encontrarmos escolas em condições precárias de funcionamento, temos a desvalorização do professor. O espaço físico nem sempre colabora para a realização das atividades em ambiente apropriado. Por exemplo, nos dias chuvosos, a inquietação das crianças aumenta e, em função da falta de espaço adequado para atividades recreativas, muitas vezes, estabelece-se um clima de tensão para todos: crianças e profissionais. Além disso, não se pode desconsiderar o fato de que cada criança apresenta um ritmo e modo diferentes de aprender. Cabe, portanto, ao professor adequar sua proposta pedagógica para atender às diferenças individuais.

Não basta constatar-se a existência de lacunas e dificuldades no âmbito educacional, há que se encontrar resposta a esses desafios.

DIDONET (1998) parte da premissa de que a escola atual precisa passar por uma mudança profunda. Tal premissa explica-se pelas evidências existentes no campo das ciências, da tecnologia e da informática, que distinguem o presente do cenário passado. Segundo este autor,

Tais cenários são construídos pelos novos conhecimentos sobre o cérebro humano e a morfogênese do conhecimento, pelas novas formas e meios de estabelecer as relações entre as pessoas e as nações, pela planetarização das informações através dos meios de comunicação social. A escola, como *locus* da aprendizagem, como lugar privilegiado para as pessoas - desde a mais tenra idade - adquirirem e construir conhecimentos, precisa atualizar-se, ser uma organização do seu tempo. Se não o fizer, será anacrônica, perderá sua atratividade e importância, não será mais do que um registro histórico nas cavernas do passado. (DIDONET, 1998, p. 44).

A Comissão Internacional, em seu relatório para a UNESCO (DELORS, 2000, p. 68), também expressa sua preocupação quanto à qualidade da educação, voltando-se para a participação democrática na sociedade da informação: “Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania

adaptadas às exigências do nosso tempo.” Ademais, indica como alicerces da *educação de boa qualidade para todos*, o direito que qualquer aluno tem de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.”

Considerando que é na infância que se estabelecem os fundamentos básicos da construção de conhecimento, da convivência social, dos valores morais e da aprendizagem de modo geral, a escola surge como espaço mediador desse processo.

1.2 A escola como espaço de “superação” e inclusão

Como parte da cultura e, quiçá, do sonho da maioria das crianças, a escola é um lugar de conquistas. Isso não significa ausência de conflitos. De início, algumas questões parecem poéticas, outras sérias demais para uma pessoa que recém adentrou o ambiente “consagrado” à transmissão do conhecimento construído pela humanidade ao longo dos tempos.

As primeiras impressões nem sempre ficam. Aos poucos, cada aluno vai conquistando seu espaço, revelando sua identidade. Os professores, por sua vez, também modificam suas primeiras impressões.

Nesse intercâmbio, as ações vão sendo documentadas, não apenas na memória, mas também nos arquivos escolares. Assim, no decorrer do ano letivo, enquanto parte desse registro vai resultar no boletim escolar ou histórico, a outra parte vai tecendo a estrutura interior da auto-imagem, da realização/frustração individual, a autonomia e iniciativa, ou, ao contrário, a dependência e submissão. Ao olhar atento, nenhuma ação é desprovida de significado. Nesse contexto, deve-se aproveitar as situações-problema como oportunidades de se exercitar a inteligência, como estímulo à superação de obstáculos, e não como desculpa para o fracasso ou atitudes de violência e desrespeito.

Quando se pensa na escola como espaço de “superação”, deve-se incluir o processo que ocorre desde o momento em que a criança inicia sua vida acadêmica, fato que se dá muito antes de ela efetivamente freqüentar uma escola. Em geral, muitos pais estão convictos disso, enquanto outros sequer reconhecem tal possibilidade.

Merece destaque o termo “superação”, cujo prefixo *super* (do latim *super*), dentre seus significados, inclui “posição acima, em cima ou por cima” (FERREIRA, 1986). Esse significado permite visualizar o seguinte quadro: à semelhança do que ocorre na construção de um grande edifício, as ações do aluno vão se sobrepondo umas às outras, constituindo o seu perfil acadêmico.

Sendo assim, há necessidade de que a superação realmente aconteça e que seja compreendida e acompanhada pelo professor. Esta interação professor-aluno, que ocorre principalmente nas séries iniciais, deve ser vivenciada nas escolas. Dela resulta um maior entendimento das necessidades individuais dos alunos, ou seja, suas frustrações, seus medos, como também seus êxitos, capacidades e conquistas, melhorando o nível de aprendizagem e a qualidade da relação professor-aluno-escola.

Nessa direção, SILVA (2000) realizou pesquisa sobre a opinião de alunos de 4ª série (pré-adolescentes) do Ensino Fundamental de uma escola pública de Guarapuava-PR a respeito do “valor da escola” e o “por que estudar”. Fizeram parte da amostra 58 alunos residentes em área rural, locais distantes, fazendas e chácaras, com conhecimento em atividades de agropecuária. Os resultados mostram que as opiniões se concentraram basicamente em três tipos de respostas: “para aprender a respeitar aos outros e a ser bom” (8 alunos); “para ler e escrever” (16 alunos); “para conseguir um bom emprego e ser alguém” (34 alunos).

Cada uma dessas respostas manifesta um tipo de expectativa e valor transmitidos pela família, conforme se pôde inferir no contexto da pesquisa. Aqui, interessa-nos destacar o terceiro tipo de repostas por evidenciar o desejo de “superação” a longo prazo, dado que vem a corroborar as afirmações anteriores. Ademais, esses depoimentos também confirmam a influência que a escola exerce na vida do aluno e, ao mesmo tempo, alertam para a necessidade de uma prática pedagógica que atenda às exigências de sua clientela, respaldada pela atual LDBEN e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998).

Tendo em vista que cabe à escola formalizar os saberes, deve se deter não apenas ao histórico ou boletim escolar, mas, sobretudo, à concretização da aprendizagem. A alfabetização como meio de comunicação e expressão na vida social implica a construção das habilidades básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, relacionamento interpessoal, dentre outras. Ser alfabetizado, portanto, deveria ser sinônimo de estar capacitado para o exercício da cidadania.

Desse modo, o processo de construção da leitura e da escrita nas crianças é de extrema importância e deve ser tratado com critério. Ou seja, deve-se buscar entendê-lo como uma totalidade, respeitando-se as fases individuais das crianças, e compreender o erro como parte dessa construção; pela perspectiva piagetiana, “... do ponto de vista dos possíveis, um erro corrigido pode ser mais fecundo para as aberturas ulteriores do que um sucesso imediato.” (PIAGET et al., 1985).

Entendemos que, se a escola estiver cumprindo seu papel social, respeitando a criança em suas múltiplas diferenças e seus modos de aprender, estará promovendo um ambiente favorável à superação e à inclusão.

2. Expectativas do aluno das séries iniciais: suas necessidades e habilidades

O sonho da grande maioria das crianças pequenas é freqüentar uma escola. Em geral, elas expressam esse desejo influenciadas pelo ambiente familiar. Ao falar sobre esse assunto, a criança deixa transparecer o quanto se sente importante, imaginando a escola como um lugar alegre, com muitas crianças e coisas novas para aprender.

Dentre as expectativas da criança, destaca-se a necessidade de saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizada. Todavia, nem sempre ela tem consciência do significado dessa experiência e nem o preparo para compreender o trabalho proposto pela escola.

Na opinião de LEMLE (2000, p. 07), “...para que uma pessoa possa aprender a ler e escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que ela deve realizar conscientemente.” Dentre esses saberes, a autora menciona a idéia do símbolo, a discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade *palavra* e a organização da página escrita.

A idéia do símbolo é uma questão complexa, uma vez que o símbolo não guarda uma relação direta com o objeto ou idéia representada, pois ele resulta de uma convenção. É o caso das próprias letras e dos números, os sinais de trânsito, as bandeiras, os mascotes dos times de futebol etc. Sendo assim, sem a construção dessa noção, torna-se impossível a alfabetização.

A discriminação das formas das letras, por sua vez, exige a compreensão do símbolo. Para o aprendiz não alfabetizado, inicialmente as letras são vistas como pequenos riscos impressos. Discriminá-las, constitui-se o passo seguinte, no qual o aprendiz é capaz de perceber os diferentes traçados das letras. Nesse momento, outras capacidades são necessárias, ou seja, a criança precisa compreender certas diferenças, tais como: direita-esquerda, em cima-embaixo, frente-trás, antes-depois, maior-menor etc, considerando que os traçados de algumas letras são muito semelhantes, por exemplo, p/q, t/f, b/d.

Já a discriminação dos sons da fala implica em saber ouvir diferenças lingüísticas e dar seqüência aos sons da fala, o que possibilita a escolha da letra certa no momento de se transcrever as palavras, sendo esta a condição necessária para a escrita. Para isso, a criança precisa tomar consciência de uma unidade fundamental, que é a palavra. Caso contrário, sua escrita não condiz com a norma padrão desejada pela escola. Os erros mais freqüentes aparecem na separação, pois, às vezes, pronunciamos as palavras de modo a sugerir que as mesmas estão unidas, em particular, aquelas cujo som final de uma palavra é idêntico ao som inicial da palavra seguinte, por exemplo, “minha (a)miga”.

Outro saber necessário refere-se à organização da página. Considerando que na cultura ocidental a escrita é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo, é indispensável que a criança aprenda a olhar e a observar textos escritos. Daí a importância da interação com materiais impressos e a mediação do professor.

No entanto, a criança ao ingressar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental ainda não tem essas noções construídas, encontra-se na fase de aquisição e domínio de diferentes habilidades sociais. A adaptação aos novos desafios da vida acadêmica está diretamente relacionada às relações já vivenciadas pelas crianças no âmbito familiar e social.

Conforme PICHON-RIVIÈRE¹ (apud OSÓRIO, 1996, p. 15) “A família proporciona o marco adequado para a definição e conservação das diferenças humanas, dando forma objetiva aos papéis distintos, mas mutuamente vinculados, do pai, da mãe e dos filhos, que constituem os papéis básicos em todas as culturas.”

¹ PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1981.

Porém, nem sempre se conta com essa realidade familiar, sobretudo em escolas públicas localizadas em regiões periféricas. Em geral, depara-se com uma clientela proveniente de ambientes cuja gama de vivências prévias reflete desorganização familiar, falta de condições mínimas de moradia, higiene e saúde, baixo nível de escolaridade dos pais e clima de violência. Em muitos casos, a escola é a única fonte de acesso ao saber e à cultura erudita.

Desse modo, cabe-lhe a responsabilidade social de acolher essas crianças, elaborando uma proposta pedagógica que contemple o acesso ao acervo cultural e possibilite que cada uma tenha oportunidade de inserir-se nessa comunidade.

Nem sempre a inserção do aluno na escola se dá pela vontade de aprender, então não se envolve com a turma, tornando-se faltoso e, o que não é incomum, podendo a vir a abandonar a escola. Esse fato pode ser ilustrado pela experiência de um dos alunos atendidos pelo projeto. Certa vez, um menino da 1ª série começou a faltar muito, perfazendo um total de 80 dias, aproximadamente. Quando retornou, já sabia que havia sido reprovado por falta. Nas tentativas de sabermos quais foram os motivos de suas faltas, ele respondia com “malandragem”, fazendo “rodeios e suposições” (é um aluno inteligente); dizia estar “andando de bicicleta por ai!”, afirmando que a família estava desligada da escola e dele também. Tinha um argumento para tudo e respondia fazendo perguntas. Buscamos informações junto à diretora e, então, soubemos que o referido aluno voltou a estudar, mesmo que obrigado, pois sua família havia perdido o direito à cesta básica mensal, benefício ligado à sua frequência às aulas.

Fatos como este fazem-nos refletir sobre a importância da escola, principalmente na vida de crianças oriundas de classe menos favorecida, na qual a sobrevivência, o suprimento das necessidades básicas, é uma questão primordial.

Entretanto, além das noções e saberes indicados por Lemle, para ser alfabetizada, a criança precisa de autonomia e independência para agir. Também precisa sentir-se amada e aceita por seus pares e adultos com quem convive, ou seja, os adultos significativos, pais, avós, professores: “É o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo que nos cerca. (...) é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e ‘situado’, garantindo-se a formação de auto-imagem positiva, com o sentimento de pertencer e o desejo de participar, contributivamente.” (CARVALHO, 2000, p. 22).

Todavia, percebe-se que a forma como a alfabetização está sendo conduzida não satisfaz, tendo em vista que, normalmente, as necessidades, as expectativas reais da criança de falar, de agir, de ter consciência de sua ação na construção de um mundo novo, ser livre, ter um ambiente seguro e afetivo não estão sendo atendidas.

Como, então, desenvolver a habilidade de leitura, escrita e cálculo em crianças com dificuldades de adaptação, resistência aos contatos sociais e afetivos, sem uma identidade formada (por exemplo, ignorar seu nome completo), com auto-estima negativa, desinteressada, com valores morais distintos dos convencionais, dentre outros problemas?

Nesse contexto, uma proposta pedagógica alternativa deve incluir o lúdico e o espaço para manifestação da alegria, lembrando que, para a criança, o brincar é coisa séria, é inerente ao seu próprio desenvolvimento, aliás, idéia já defendida por Comenius em sua obra *Didactica Magna*. (1632, apud PARANÁ [1986?]).

Do ponto de vista psicológico, brincando a criança elabora seus conflitos, experimenta diferentes papéis, imita e internaliza valores e regras, constrói esquemas de ação. Em outras palavras, a criança aprende, pois *o jogo supõe relação social e interação*. Há certo consenso de que a participação em jogos favorece a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, solidariedade, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. Assim, “é jogando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora e o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea” (PARANÁ, [1986?], p. 5). Esse documento aponta, ainda, que há pelo menos quatro razões para se utilizar o jogo como recurso no processo ensino-aprendizagem:

1) o jogo corresponde a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; 2) a atitude de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo, uma vez que “(...) o jogo, é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. (...) canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo.(...)” ; 3) a situação de jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento; é por si uma forma de ordenação do tempo, do espaço e dos movimentos, sendo que esta ordenação se expressa principalmente através de regras e 4) “(...) o jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental (...) aciona as esferas motoras e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. (...) O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve.” (PARANÁ, [1986?], p. 3-4).

Considerando que cabe à escola legitimar as aprendizagens e a educação formal e, como assinala DIDONET (1998), urgem significativas mudanças em sua estrutura para atender às necessidades do momento e adequar-se ao novo perfil de homem e de sociedade. Os fatos evidenciam um crescente aumento nas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares básicos. No item seguinte buscou-se refletir sobre alguns aspectos concernentes a esse tema, em especial, por tratar-se da principal queixa apresentada pela escola-alvo deste projeto.

3. Dificuldades de aprendizagem

Analisar as questões relativas às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar remete-nos a uma questão preliminar: o que é aprendizagem? Esta, por sua vez, desdobra-se em outros questionamentos: o que significa aprender? Aprender o que e como? Existe relação entre as expectativas dos pais e filhos quanto ao saber e não saber? Quais as condições de aprendizagem?

Para muitos estudiosos, a aprendizagem é um dos inúmeros fatores que distingue o homem dos demais animais. Dentre as diferentes concepções, elegeu-se a apresentada por PIAGET (PIAGET; GRÉCO, 1974, apud GARRIDO, 2000) que faz distinção entre aprendizagem no sentido restrito e no sentido amplo. Aprendizagem no sentido restrito refere-se a um resultado (conhecimento ou atuação) que é adquirido em função da experiência, enquanto que a aprendizagem em sentido amplo é um processo adaptativo que se desenvolve no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais; compreende as aquisições que não são devidas, diretamente, à experiência, mas construídas por processos dedutivos. Para PIAGET (1964, in: GARRIDO, 2000) a aprendizagem, em geral, é provocada por uma dessas situações: um experimento psicológico ou um professor trabalhando sobre algum conteúdo. Ou, então, por uma situação externa. Provocada, é um processo limitado a um problema ou a uma estrutura. Distingue-se do desenvolvimento, que, na sua opinião, é espontâneo, ligado a todo processo de embriogênese, concernente ao desenvolvimento orgânico do sistema nervoso e ao funcionamento mental. Assim, “... a aprendizagem torna-se significativa para o aluno na medida que este estabelece relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios...” (PARANÁ, 1999, p. 19). Daí a importância de o educador considerar em sua ação pedagógica os conhecimentos que os alunos possuem, provenientes das mais variadas interações sociais, afetivas e cognitivas, como também procurar descobrir “como” cada aluno aprende.

Quanto à questão “o que estudar”, em geral, isto vem sendo definido pelo conteúdo curricular distribuído por série. No entanto, quando se pensa em uma educação para toda a vida, é interessante incluírem-se valores morais e existenciais ao se trabalhar, por exemplo, com os Temas Transversais, tornando realidade a recomendação de Salomão: “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e ainda quando for velho não se desviará dele” (BÍBLIA, V. T. Provérbios: 22, 6). Na atualidade, faz-se necessário estudar temas atinentes à qualidade de vida, envolvendo o aspecto espiritual como parte da saúde mental do ser humano, tendo em vista o impacto das informações disponíveis pelos meios de comunicação: TV, rádio, jornais, revistas, internet etc.

Por outro lado, é inegável a influência exercida pelos pais na vida dos filhos, em especial, nas fases iniciais de seu desenvolvimento. No que diz respeito à escolaridade; há que se cuidar para não se projetar neles os desejos não realizados dos pais, ou para manter uma tradição da família, ou, para os pais não se mostrarem indiferentes. Seguem-se alguns relatos que ilustram a influência das expectativas das famílias:

Na minha família só tem engenheiros, médicos, cientistas. Meu filho será um grande advogado de sucesso com um futuro brilhante. “Às vezes as expectativas, os sonhos da família sobressaem sobre o desejo individual do filho. O meu pai e minha mãe são analfabetos; os meus irmãos abandonaram a escola, e agora sobrou eu, tenho que estudar e aprender tudo, pra ler e escrever por todos eles, é (...) mas assim eu serei o mais inteligente, o mais poderoso na minha casa.” (KAAMOT, 1997, p. 28).

Contudo, antes de se refletir sobre os aspectos que dificultam a aprendizagem, é interessante, ao contrário, avaliar as condições favoráveis à sua aquisição. Para CAMPOS (1987, apud GARRIDO, 2000, p. 28-29), há três tipos de condições que propiciam a aprendizagem: *as biológicas, as psicológicas e as pedagógicas*, indicadas como necessárias ao êxito.

No *primeiro tipo*, encontram-se as condições de maturidade (física, mental, emocional, social e da personalidade), integridade dos órgãos dos sentidos, flexibilidade a mudanças de comportamento, experiências anteriores, influência de drogas e medicamentos e fatores nutricionais; condições ambientais de natureza física (ventilação, iluminação, temperatura etc) ou social (família, cultura, nível sócioeconômico etc) também atuam sobre o organismo, como também certo grau de tensão muscular pode conduzir à eficiência na aprendizagem, desde que em níveis toleráveis e excetuando-se os extremos, pois, em geral, mostram-se como estímulos inibidores. No *segundo tipo* incluem-se as contribuições do sujeito e o aspecto motivacional; é interessante lembrar que aspectos como necessidade, vontade e emoção são concebidos, geralmente, como motivação, no entanto, a motivação pode estar, em maior ou menor grau, na dependência do sujeito ou da situação, conforme o ponto de vista teórico do observador. Finalmente, no *terceiro tipo*, as condições pedagógicas relacionam-se aos métodos e técnicas de aprendizagem dirigida; ressalte-se que as tarefas a serem aprendidas variam em extensão, dificuldade, grau de semelhança, forma de organização do material, grau de significação ou utilidade da tarefa para o sujeito, enfim, a natureza da tarefa influi sobre a aprendizagem, além disso, as técnicas de estudo e a duração dos exercícios (da prática) são outros fatores apontados como influentes nos processos de aprendizagem.

De certo modo, as condições apresentadas por Campos comportariam outros desdobramentos e, talvez, algumas críticas. Com relação às condições do terceiro tipo, por exemplo, para PIAGET (1964) a aprendizagem é possível somente quando há uma assimilação ativa, ou seja, quando alguma parte da realidade é assimilada a uma estrutura, estando a ênfase colocada sobre a idéia de auto-regulação, de assimilação, enfim, na atividade do sujeito. Em resumo, para Piaget, a aprendizagem é possível, desde que a estrutura que se deseja ensinar ao sujeito possa ser suportada pela estrutura lógico-matemática mais simples, elementar, isto é, quando há uma relação natural com o desenvolvimento de estrutura, e não simplesmente um reforço externo.

No entanto, considerando-se que a vida, em essência, é regida por atos de decisão, o mesmo se aplica ao aspecto subjetivo da aprendizagem. O sujeito precisa “querer aprender”, ou seja, é um ato de escolha pessoal. Esse fato leva a discussão para um outro nível de condições de aprendizagem relacionado à *subjetividade do processo*, que abre espaço para um outro tipo de estudo.

3.1 A respeito das dificuldades de aprendizagem

Olhar para uma criança pequena com dificuldade de aprendizagem suscita diferentes sentimentos. Quando essa constatação é feita pelos próprios pais, um dos primeiros sentimentos que ocorre é de culpa. Neste caso, a tendência mais freqüente é descobrir onde houve algum problema que justifique a presença de tal sintoma.

Se o casal tem um bom nível de relacionamento, em geral, dedica-se à busca do objetivo comum. Caso contrário, o sintoma torna-se motivo de acusações dirigidas à herança genética de um dos pais, ou a comportamentos passados, dentre outras. Dito de outro modo, a dinâmica familiar reflete as relações e conflitos inerentes à própria vida, como também às reações mais comuns das pessoas e as interpretações que dão aos obstáculos enfrentados no dia-a-dia. Quando, porém, a constatação é feita nas séries iniciais de escolarização, a dimensão do problema parece ser maior, uma vez que a criança está enfrentando uma nova etapa de adaptação de sua vida: a inserção social.

Macedo (in: OLIVEIRA; BOSSA, 1994, p. 198) enfatiza que para os pais torna-se difícil entender que uma criança esperta, inteligente, viva ou quieta e afetuosa possa ter problemas. Defende que o problema tem que ser visto em termos mais globais, por exemplo, questionando-se que condições levaram a situação a ganhar as características atuais: “No terreno das dificuldades de aprendizagem é importante distinguir aquelas devidas às dificuldades específicas que dizem respeito à capacidade intelectual, linguagem, atividade motora, desenvolvimento neurológico e outros, das referentes a atitudes e comportamentos.”

Nessa direção, BOSSA (2000, p. 50) esclarece que “uma criança pode ter dificuldades para manter seu pensamento concentrado, não prestando atenção no que a professora está falando. Enquanto a professora fala, ela pensa em um milhão de coisas, menos na matéria que está sendo explicada.” Essa mesma autora enumera uma série de outros fatores que podem atrapalhar uma criança na escola (ibid, p. 56-58). Queremos destacar alguns deles:

- * Uma criança pode achar que ir para a escola não é importante, porque seus pais não conseguem lhe mostrar essa importância.
- * Uma criança pode pensar que assim como seus pais não precisaram estudar para “se dar bem na vida”, ela também não precisará.
- * Uma criança pode não aprender porque não sabe lidar com as leis e as regras da vida.

* Uma criança pode não aprender porque seus pais, na tentativa de acertar, erraram por não estabelecer regras e limites. Desta forma, não possibilitaram que a criança aprendesse a ser disciplinada, condição essencial ao trabalho intelectual.

* Uma criança pode ter um problema de saúde que atrapalha sua aprendizagem.

* Uma criança pode não aprender porque está numa escola onde a forma de ensinar não está de acordo com sua forma de aprender.

* Uma criança pode não compreender a importância do que está sendo ensinado na escola, porque o professor não lhe mostra como utilizar aquele conhecimento na vida.

Considerando que a lista de obstáculos é ilimitada, torna-se impossível enumerá-la. Pelo exposto, tem-se uma visão geral de alguns dos aspectos que estão em jogo no complexo e dinâmico processo da aprendizagem que permeia as relações humanas no âmbito educacional e social.

Para finalizar esse artigo, segue-se o registro da experiência realizada.

4. Relato de experiência: o caso da Escola Municipal Professor Pedro Itararé - Educação Infantil, Ensino Fundamental - EMPPI

O projeto *Assessoria psicopedagógica aos professores do ensino básico* teve início em 2000, cujas atividades, durante o primeiro semestre, concentraram-se no estudo e discussão da fundamentação teórica, buscando despertar nas bolsistas o gosto pela pesquisa, reservando-se para o segundo semestre a seleção da escola-alvo e início das atividades da pesquisa de campo.

4.1 A escola

Para escolha da escola, o primeiro passo foi consultar a equipe pedagógica do Departamento de Educação Municipal, que se mostrou receptiva aos objetivos do projeto, indicando-nos várias escolas a serem visitadas. Dentre os nomes sugeridos, foram visitadas seis escolas, sendo que a opção recaiu sobre a Escola Municipal Prof. Pedro Itararé, onde semanalmente as atividades foram desenvolvidas. Para isso, foram considerados a filosofia de trabalho da escola, o interesse pelo projeto, afinidade entre os componentes do projeto e o corpo docente, além da aceitação dos professores em serem assessorados.

A escola fica localizada na vila Colibri e atende a clientela dos bairros Alto Cascavel e Jardim das Américas, além das fazendas próximas, contando com 594 alunos matriculados para 2002, desde a Educação Infantil ao 2º ciclo do Ensino Fundamental, e corpo docente composto de 18 professoras regentes, 03 auxiliares de regência e 01 atendente.

Como atividades complementares, a escola desenvolve alguns projetos em parceria com outras instituições, tais como Reciclagem de Lixo, para levantamento de recursos; Prevenção de Doenças e oferecimento de bolsa para curso de informática, que atende alunos carentes da 4ª série. Conta também com o projeto Amigos da Escola.

4.2 Atividades desenvolvidas

A primeira etapa consistiu em levantar os recursos materiais da escola, em termos de acervo bibliográfico, de material audiovisual e jogos pedagógicos existentes. A partir da coleta desses dados e observações realizadas, verificou-se que os principais problemas concentravam-se em altos índices de evasão e repetência, desestruturação familiar, baixo poder aquisitivo e baixo nível de escolaridade dos pais; verificou-se também espaço físico insuficiente. Quanto ao material de apoio ao professor, constatou-se um acervo bastante diversificado, porém pouco organizado, em particular, as fitas de vídeo. Assim, numa etapa seguinte, foram organizados e cadastrados os recursos existentes. Atenção especial foi dada ao acervo de fitas de vídeo, sendo cada uma examinada individualmente.

Embora a escola disponha de uma variedade recursos, constatou-se que nem sempre são utilizados pelos professores na hora-atividade destinada para estudo e preparo de suas aulas, fato que alerta para a necessidade de mudança de postura profissional, pois práticas pedagógicas tradicionais, em geral, tendem a gerar certo desinteresse nos alunos e respondem, em parte, pelos problemas diagnosticados.

Do contato com as professoras, resultou uma primeira relação de alunos que vinham apresentando maiores dificuldades de aprendizagem na fase inicial de alfabetização, perfazendo um total de 14, incluindo 2 alunos de terceira série. Para isso, foi elaborado um instrumento de avaliação psicopedagógica.

Considerando que a avaliação não deve limitar-se ao conteúdo escolar, buscou-se fazer um diagnóstico mais global, envolvendo o funcionamento cognitivo e as emoções ligadas ao significado de conteúdos e ações, pois a definição do nível pedagógico do aluno é fundamental para se verificar a adequação à série que cursa. (WEIS, 1997).

Para investigação do nível pedagógico, empregou-se o TDE - Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994), material que permitiu classificar o nível do sujeito numa escala. Além disso, procurou-se analisar o material escolar, o que possibilitou verificar a metodologia empregada pelo professor em sala de aula e, também, observar o nível de organização e realização das atividades e o cuidado ou não com os diferentes materiais. Para avaliar o aspecto de funcionamento cognitivo, noção de realidade e resolução de problemas do cotidiano, adotaram-se provas operatórias de conservação, além de questões práticas e da observação. O contato com a professora foi importante para obtermos informações sobre o desempenho e atitudes do aluno no contexto geral da sala de aula.

Dos quatorze alunos encaminhados, apenas nove foram avaliados, devido a diferentes motivos: negaram-se a comparecer, evasão escolar e ausência prolongada. Além

disso, deve ser considerado o fator tempo, pois se tratava de período de encerramento do ano letivo.

As análises foram realizadas e as professoras foram informadas sobre o desempenho geral dos alunos, sendo fornecidas também algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas. Infelizmente, não foi possível proceder a um atendimento individual a esses alunos devido ao encerramento das aulas. Esse trabalho foi proposto para o período letivo seguinte, juntamente com a avaliação de outros alunos que foram encaminhados no final do semestre.

Dando continuidade ao projeto em 2001, foram concluídas as avaliações (contando com o auxílio de duas outras bolsistas), perfazendo um total de 24 alunos. Os resultados mostram que a maioria das queixas estão voltadas para a leitura, escrita e matemática, ficando classificados, em *leitura*, 15 alunos no nível inferior, 05 alunos no médio-inferior e apenas 01 aluno no médio-superior; na *escrita*, ficaram classificados no nível pré-silábicos 15 alunos e, os outros 06 alunos, no nível intermediário; em *matemática*, 09 alunos foram classificados no nível inferior, 07 alunos no nível médio-inferior, 02 alunos no nível médio-superior e 03 alunos no nível superior. Além disso, os resultados mostram a ausência de dados de 3 alunos que, devido a bloqueio emocional, não puderam realizar a avaliação. Depreende-se, ainda, baixo nível de concentração, auto-estima negativa, ausência de conservação, não superação do realismo nominal e dificuldades em seqüência lógico-temporal. Então, na verdade, o que se percebe nesses alunos não é uma acentuada dificuldade na aprendizagem. É claro que para alguns ela não é negada, mas o que a maioria demonstra é uma falha no processo ensino-aprendizagem, com métodos de avaliação classificatórios, e também por falhas no âmbito familiar.

Com base nesses resultados, passou-se à organização das diversas atividades voltadas não somente para desenvolver habilidades acadêmicas, mas visando, principalmente, a superação das dificuldades detectadas.

As atividades passaram a ser desenvolvidas duas tardes por semana, reservando-se uma tarde para o preparo das mesmas. Em geral, o trabalho foi realizado em duplas ou em pequenos grupos, ora na biblioteca, ora no salão, ou ao ar livre, ou sala dos professores, uma vez que não se dispunha de espaço próprio para as atividades do projeto. Esse fato dificultou, muitas vezes, a elaboração e realização de algumas atividades.

Visando a um bom relacionamento com os alunos e a um resultado positivo, buscou-se manter um clima de respeito com a criança, dando espaço para ela falar e trocar idéias, sendo o diálogo muito útil em vários momentos.

As principais atividades envolveram músicas de vários estilos, desde música clássica até cantigas infantis, sendo que as crianças dançaram, cantaram, dramatizaram e interpretaram. Foram utilizados filmes, histórias, jogos, principalmente os de memorização, números, letras, despertando o raciocínio e a concentração. Ao ar livre, desenvolveram-se as brincadeiras tradicionais com corda, bola, caça ao tesouro e cantigas, momentos que despertaram alegria e descontração nas crianças.

Uma atividade desenvolvida para o “dia das bruxas” (31 de outubro) envolveu a comunidade próxima à escola. Na semana que antecedeu a atividade, foram feitos contatos com os proprietários de dois bares e uma família que tem filhos que freqüentam a escola, além das funcionárias da cantina da escola. Essas pessoas teriam sua participação entregando doces às crianças (material deixado pelas pesquisadoras). Foi uma atividade bem sucedida. Pesquisadoras e crianças vestiram-se a caráter e, após leitura de um texto que explicava o que é o “Halloween” e respondidas as curiosidades, o grupo saiu de casa em casa. Conforme a tradição, as crianças perguntavam: “travessuras ou gostosuras?”. Mediante a resposta “gostosura”, dada pelas pessoas que as recepcionaram, elas recebiam guloseimas. Ao verem as pessoas entregando-lhes doces, enchiam-se de emoções, risos, quase não acreditando no que viam. Outro momento marcante foi quando fizeram pose para tirar fotos; foi muito emocionante!

Quando se trabalhou com argila, a atividade fez grande sucesso. Houve envolvimento das crianças e a criatividade foi surpreendente; além de criar o que desejavam, juntos confeccionamos um lindo presépio de argila comemorativo do Natal. Utilizando sucata, foi feita uma árvore de Natal. As crianças, maravilhadas, chamaram suas professoras para admirarem o pinheiro e o presépio feito por elas.

Além de atividades diversificadas, o educador deve cuidar com pequenas atitudes na hora de repreender. Para isto, deve conversar, expor suas idéias, buscando incentivar o aluno a compreender a razão de seus medos, dando lugar ao prazer de aprender.

4.3 Os resultados

Os resultados alcançados através das práticas realizadas contribuíram principalmente para a elevação da auto-estima, entre outros aspectos emocionais e psicomotores, e, indiretamente, facilitou a alfabetização e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

É importante ressaltar a importância de trabalhar os aspectos emocionais e psicomotores antes de iniciar a alfabetização propriamente dita para que, posteriormente, possa ser atendida, em todas as suas particularidades, com sucesso.

Através de observação e contatos com as professoras, constataram-se visíveis as mudanças, principalmente no comportamento, sendo que a maioria das crianças manifestaram maior interesse pelo estudo, melhorando na relação professor-aluno.

Merecem destaque alguns casos especiais, nos quais o grau de inibição e dificuldade na fala (trocas de letra e tom baixo) impediam um bom relacionamento e participação nas atividades propostas, constatando-se melhoras na sociabilidade e comunicação, sendo que as crianças passaram a se expor, conversando mais e com maior desenvoltura. No entanto, na avaliação de uma das professoras, não houve registro de melhoria em seus alunos atendidos pelo projeto. Um dado que também deve ser considerado nesse contexto é a forma como as atividades vêm sendo desenvolvidas na sala de aula. Nesse particular, o tempo de experiência docente constitui um fator importante.

Defender os interesses e necessidades dos alunos, juntamente com a escola, é empenhar-se na construção de uma Escola formadora de transformações que solucionam problemas e fixa objetivos, contribuindo, assim, para a mudança da sociedade.

Conclusão

Resgatar a alegria de aprender constituiu uma das metas principais durante o desenvolvimento desse projeto, tendo em vista que a alegria funciona como mola propulsora para a ação, tanto individual como grupal, elevando-se os conceitos de auto-estima e auto-imagem, aspectos indispensáveis para o desenvolvimento global dos educandos.

Enquanto pesquisadoras, ao compararmos a realidade vivida pelas crianças atendidas nesse projeto com o ideal apresentado na literatura, em termos de condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento equilibrado e saudável, ora discutido nesse texto, reflete o tipo de sentimento em que fomos envolvidas no decorrer dessa pesquisa: sentimento de profunda tristeza e um misto de revolta pelas precárias condições que lhes são oferecidas de modo geral, na família e na sociedade. Tendo suas necessidades básicas e direitos assegurados em lei, tanto no âmbito universal quanto nacional, na prática, o que se constata são quadros de desamparo, desrespeito e violência. Esperamos, portanto, que realmente a escola faça a diferença, mudando o futuro desses pequenos indefesos.

Infelizmente, quando essas crianças entram na escola, percebem a diferença de como são tratadas em relação a outras crianças mais favorecidas. Este tipo de rejeição leva o aluno ao desinteresse e à indisciplina, dificultando, assim, sua aprendizagem. Tudo isso denota não só falha do professor, mas de toda a escola, que deve preparar-se para receber esses alunos e, ao invés de excluir, incluí-los.

Outro aspecto relevante a considerar é a questão da interação como fator de aprendizagem. Nesse sentido, preocuparam-nos o uso do cigarro e do álcool pelos familiares e a falta de cuidados por parte dos pais ou responsáveis. O próprio material escolar, às vezes, deixava exalar cheiro de fumaça (de cigarro), dentre outros odores. Como esperar dessas crianças que tenham hábitos saudáveis para a sua saúde física e mental? Assim, não nos causou grande espanto descobrirmos que há um aluno envolvido com drogas e homossexualismo. Para este, nossa tarefa será encontrar um encaminhamento para programa mais específico, sem, contudo, excluí-lo de nosso atendimento.

Também se percebe que, entre essas crianças, encontram-se algumas cuja superproteção e mimos levaram-nas a sentirem-se incapazes de realizar qualquer atividade, dificultando a convivência.

Nossa preocupação com o insucesso escolar e pessoal dessas crianças impulsionou-nos a buscar uma forma agradável de construir conhecimento. Criar formas educativas para despertar o resgate da alegria, da auto-estima e autonomia intelectual e moral formaram sempre o elemento norteador das atividades.

Na opinião das bolsistas, é essencial que o pesquisador esteja disposto a compartilhar com os envolvidos, tendo em vista os principais objetivos do trabalho: assessorar professores e alunos e crescer como pessoas e acadêmicas.

Em outras palavras, para ensinar é preciso antes viver o que se ensina e, nesse particular, buscou-se levar a eles esperança, alegria, despertando-lhes sentimentos de amizade e companheirismo enquanto estavam sendo atendidas. Considerando-se que se aprende a fazer fazendo, cremos que as experiências vividas nesse projeto serão transferidas para outras do cotidiano dessas crianças.

Referências

AAP-SINDICATO. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* - Lei 9394/96. Curitiba, junho de 1997.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BIBLIA. V. T. Provérbios. Português. *Bíblia Sagrada*: edição revista e atualizada (Trad.: João Ferreira de Almeida). São Paulo: Edições Vida Nova, 1978. Cap. 22, vers. 6.

BOSSA, N. A. *Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC, 2000.

DIDONET, V. “Por uma escola do nosso tempo”. In: *Pátio*. Porto Alegre: ano II, n. 5, p. 44-47, mai/jul. 1998.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARRIDO, M. E. *Movimento cognitivo: relações entre tempo e construções mediadoras intrínsecas na aprendizagem por conflito sociocognitivo*. Campinas: UNICAMP, 2000. 110 f. (Tese de Doutorado em Educação).

KAAMOT, E. “Família, desejo e aprendizagem”. In: *Revista Psicopedagogia*, 16 (40), 1997.

- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO, R. M. A família diante das dificuldades de aprendizagem escolares dos filhos. In: OLIVEIRA, V.B.; BOSSA, N. A. (Orgs.) *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OSÓRIO, L. C. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Guarapuava. Inspeção Estadual de Educação. *A evolução do jogo na criança*. Guarapuava, [1986?]. Mimeografado.
- PARANÁ. Secretaria da Criança e Assuntos da Família. *Estatuto da criança e do adolescente*. Curitiba, [199-].
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. *Recursos pedagógicos na aprendizagem: subsídios e orientações*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1999.
- PIAGET, J. Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*. Missouri: v. 2. p. 176-180, 1964.
- PIAGET, J. et al. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1.
- SILVA, A. J. da. *A necessidade de diálogo entre a escola e outros agentes da educação*. Guarapuava: UNICENTRO, 2000. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) - Campus de Guarapuava, Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- STEIN, L. M. *TDE - Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- WEIS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.