

## Aprendizagem e Desenvolvimento – superando dificuldades

*Lia Leme Zaia \**

**Resumo:** Compreendendo o papel da ação educativa como o de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem, o texto explora os fatores e as condições necessárias para que ambos os processos ocorram. Descreve as causas das dificuldades para aprender, agrupando-as em fatores próprios do sujeito e fatores circunstanciais, analisando a influência recíproca entre eles. Destaca o atraso na construção das estruturas cognitivas ou do real como um dos fatores do sujeito e que sofre influência do ambiente familiar, escolar ou da comunidade. Descreve os processos de intervenção para criar as condições necessárias à manutenção e à recuperação das possibilidades de aprender.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Equilíbrio. Aprendizagem. Dificuldades. Intervenção.

### Learning and development – overcoming difficulties

**Abstract:** Understanding the role of educative action as to provide the development and learning, the text explores the factors and conditions necessary for both processes. Describes the causes of learning difficulties, and grouping

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente e coordenadora do curso de Psicopedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo-SP. E-mail: [vzaia@terra.com.br](mailto:vzaia@terra.com.br)

then in subject self factors and circumstantial factors, analyzing the reciprocal influence between them. Emphasizes the delay to build structures or reality as one of the subject's factors that is influenced by family environment, school or community, and describes the processes of intervention to create necessary conditions of maintaining and recover the possibilities of learning.

**Key words:** Development. Equilibrium. Learning. Difficulties. Intervention.

A ação educativa desempenha o importante papel de solicitar o pensamento e a atividade da criança, organizando situações estimulantes que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse contexto, além das aquisições em função da experiência, o processo de aprender abrange a construção das estruturas cognitivas e a reorganização dos conhecimentos, nas interações do sujeito com o objeto. Referimo-nos, pois, à aprendizagem em sentido amplo.

Nesse processo, os desafios, as situações-problema a serem solucionadas, os questionamentos e os trabalhos em pequenos grupos, as trocas de pontos de vista entre parceiros, podem propiciar o aparecimento de perturbações que provocam o desequilíbrio cognitivo, desencadeando o processo de equilíbrio.

Piaget denominou processo de equilíbrio às reações ativas do sujeito diante das perturbações do meio; à busca de um novo equilíbrio quando é perturbado o equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação.

Assimilação e acomodação são os dois pólos do processo de adaptação. O primeiro constitui a aplicação do esquema ou estrutura ao objeto, conferindo-lhe significado e o segundo refere-se à modificação do esquema ou estrutura para poder assimilar.

Explicando melhor, se nenhum esquema ou estrutura já existente consegue assimilar um novo objeto e o processo de acomodação é insuficiente para atender às características daquele, ocorre um desequilíbrio entre esses dois processos, desencadeando a equilíbrio. A equilíbrio provoca a reestruturação cognitiva individual, transformando os esquemas e estruturas até ser possível assimilar o objeto novo e integrar os novos instrumentos à estrutura

total. A superação das perturbações pela equilibração tem, por conseqüência, a abertura de novas possibilidades, o aperfeiçoamento e a construção de esquemas e estruturas mais complexos e com maiores possibilidades de adaptação.

A perturbação também pode surgir da constatação de que uma determinada ação provoca, no objeto, reações diferentes daquela que o sujeito imaginava anteriormente. Assim, verificamos a importância de provocar antecipações na criança, principalmente em relação ao conhecimento físico, tornado possível a situação em que a reação do objeto venha a contrariá-las.

Outras fontes de perturbação podem ser a resistência à assimilação recíproca por parte de dois esquemas aplicados aos mesmos objetos e a resistência à assimilação recíproca entre a estrutura total e uma subestrutura a ser integrada a ela. Desta forma, tanto o incentivo à experimentação ativa, aplicando vários instrumentos de pensamento a um objeto ou a um mesmo conjunto de objetos, como a aplicação de um esquema, estrutura, ou conhecimento recém adquirido, a uma diversidade de situações, além de facilitar a consolidação, extensão e generalização daqueles, ainda pode provocar o desequilíbrio, desencadeando o processo de equilibração.

Consideramos ainda como fonte de perturbação as lacunas no sentido piagetiano (a ausência de conhecimentos ou objetos necessários para que uma ação já desencadeada se complete). Por este motivo, não é necessário levar o aluno, rapidamente, à resposta ou às noções consideradas certas. É muito mais importante deixá-lo errar por não poder ainda considerar alguns aspectos importantes da situação, sem corrigi-lo diretamente. Em outro momento oportuno, a partir da análise de seus procedimentos e explicações, podem ser propostas outras situações-problema que solicitem a aplicação dos mesmos conhecimentos. Se estes permanecem inalterados, a situação não será resolvida, provocando a tomada de consciência da lacuna pelo aluno, desencadeando o processo de reestruturação dos conhecimentos anteriores ou a busca de novos conhecimentos para solucioná-la.

Falta considerar a tomada de consciência de opiniões e pontos de vista diferentes do próprio, provocando o conflito cognitivo e desencadeando o processo de equilibração. Esta fonte de perturbação nos faz considerar a necessidade do trabalho em pequenos grupos, especialmente com propostas de atividades que exijam discussão, argumentação e contra-argumentação na tentativa de convencer o outro, para realizar um trabalho comum. Principalmente porque exige a consideração e a análise das idéias dos parceiros, para poder aceitá-las ou refutá-las e para poder construir uma contra-argumentação pertinente.

É importante lembrar que o desequilíbrio provoca sempre a busca de um novo equilíbrio mais estável, complexo e duradouro, por um mecanismo auto-regulador de compensações ativas às perturbações; que os estados de equilíbrio são sempre ultrapassados porque novos problemas que vão sendo levantados à medida que se soluciona os precedentes e que uma estrutura acabada dá lugar à exigência de nova diferenciação ou nova integração em estruturas mais amplas.

Esses melhoramentos podem alargar, em extensão, o campo do sistema, isto é, ampliar o número de situações ou objetos a que o esquema ou estrutura se aplicam; podem relativizar as noções por diferenciação em sub-esquemas que passam a assimilar os elementos anteriormente não assimiláveis. Com o rompimento do ciclo, o próprio sub-esquema torna-se um novo tipo de perturbação e a diferenciação é, necessariamente, compensada pela integração do sub-esquema ao novo esquema total.

Em outras palavras, a equilibração cognitiva, enquanto marcha para um equilíbrio mais estável, implica na construção e reorganização das estruturas cognitivas e deve ser levada em conta para propiciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Entretanto, na maioria das escolas, aprender se limita às aquisições externas em função da experiência e das transmissões educativas. Consideramos restrita essa concepção de aprendizagem

que não satisfaz as necessidades da criança em desenvolvimento, razão pela qual muitas parecem não aprender os conteúdos escolares, apesar de aprenderem outras tantas coisas em suas casas, na rua, no trabalho.

Compreendemos como dificuldades para aprender tudo o que dificulta, emperra, desvia, deforma a reorganização dos conhecimentos. Esta reorganização relaciona-se com a construção das estruturas no interior do sujeito e com as características do objeto e suas relações. Assim, os fatores que prejudicam a reorganização dos conhecimentos podem ser agrupados em dificuldades próprias do sujeito que aprende e dificuldades provocadas pelas circunstâncias familiares, escolares, sociais, que o envolvem.

É preciso, entretanto, compreender que os fatores do sujeito e os fatores circunstanciais não atuam separadamente, pois encontraremos no meio em que a criança vive diversos motivos para se instalarem dificuldades que, a primeira vista, parecem próprias do sujeito e encontraremos no sujeito diversas características que propiciam a influência desta ou daquela circunstância de seu meio.

Assim, se as condições físicas, neurológicas, cognitivas ou afetivas podem dificultar a aprendizagem, não podemos esquecer que elas também podem ser provocadas ou acentuadas pelo ambiente da criança. E o meio não compreende apenas a família, mas também a escola, a comunidade, os costumes, as características culturais que lhe propiciam, ou não, pensar e agir por si mesma, experimentar, arriscar-se a errar, corrigir, voltar a errar, sem medos e sem culpas.

Entre os fatores próprios do sujeito, mas que sofrem grande influência do meio em que se encontra, colocaríamos o atraso geral no desenvolvimento cognitivo, isto é, um atraso na construção de sua estrutura de conjunto, o que provocaria atraso na construção de todas as estruturas. A falta das estruturas necessárias à compreensão e ao estabelecimento de relações dificulta a aprendizagem em sentido amplo.

Outro fator de dificuldades, ligado ao processo de desenvolvimento cognitivo, pode ser encontrado em crianças com

bom nível geral de desenvolvimento, mas com defasagem na construção de uma determinada estrutura, de uma operação específica, ou na construção do real. Ora, o atraso na construção de uma estrutura ou de uma operação, enquanto as outras se desenvolvem normalmente, pode dificultar a aprendizagem nas áreas de conhecimento mais relacionadas a ela; enquanto o atraso na construção do real, dificultando o estabelecimento de relações espaço-temporais e causais, nos casos mais graves prejudica a aquisição da fala, em outros, a organização do discurso, a localização no espaço e no tempo, o estabelecimento de relações de causa e efeito.

O processo de construção do real inicia-se precocemente, prolongando-se em fases distintas que passam pela organização do real, sua representação e, finalmente, pela estruturação dessas representações. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), quanto mais cedo se instala a falha, maiores serão os comprometimentos para a aprendizagem.

Para organizar o real é necessário que as crianças apliquem seus esquemas de ação aos objetos do ambiente físico. Assim, se forem impedidas de agir, não chegarão a construir todos os seus esquemas motores, prejudicando o estabelecimento de relações espaço-temporais e causais. Desconhecendo as regularidades da natureza e sem possuírem noção de tempo, espaço e causalidade, não conhecem os limites de suas ações. Em conseqüência, constroem uma representação caótica do mundo, o que retarda a aquisição da linguagem. A falha na compreensão e produção da língua materna, por sua vez, impede a comunicação, agravando o problema.

Para superar este ciclo crescente de dificuldades e para a criança construir e coordenar seus esquemas motores, algumas condições se tornam necessárias, como a organização do ambiente, a diversidade de materiais disponíveis e a criação de situações interessantes para provocar a sua ação efetiva. É preciso provocar a interação da criança com o meio, propiciando a compreensão dos limites de suas próprias ações, diferenciando as propriedades dos objetos e percebendo as

regularidades da natureza. Deste modo, ela poderia organizar a experiência em termos de espaço, tempo e causalidade, preenchendo uma importante condição para aprender a falar.

Algumas crianças organizam o real, tornando-se capazes de falar, representar e estabelecer relações. Mas, sendo muito estimuladas para o conhecimento figurativo<sup>1</sup>, constroem uma representação do mundo sem apoio em suas próprias ações, confundindo significado e significante, realidade e fantasia.

Para superar este problema, seria importante criar situações em que possam observar e agir sobre a natureza para entender as relações repetitivas que nela ocorrem; agir sobre os objetos, experimentar, observar o resultado de suas ações, relatar o que fizeram e o que aconteceu. Assim, poderiam organizar a experiência vivida, representá-la adequadamente e perceber as relações entre suas ações e o que acontece no mundo físico. Após a conquista do real, quando distinguem significado e significante, poderão dedicar-se ao jogo simbólico e à fantasia, sem confundi-los com a realidade.

Ainda, outras crianças, tendo organizado e representado o real, não estruturaram suas representações em relação ao espaço, ao tempo e a causalidade, utilizando apenas imagens para representar a situação atual. Sem poder evocar o passado, seu discurso fica restrito ao presente, não tomando consciência de suas realizações. Por não organizarem adequadamente suas representações, não chegam a construir a identidade e, assim, não estabelecem classes e séries que propiciariam a construção dos conceitos. Por falta de conceitos, não estruturam o discurso e apenas emitem raciocínios transdutivos, isto é, vão do particular para o particular, sem possibilidade de generalizar, confundindo o indivíduo com a classe e vice-versa.

Para Dolle (1996), as crianças que não organizam adequadamente suas representações centram-se nos estados em

---

<sup>1</sup> Os aspectos figurativos se baseiam nas constatações perceptivas, isto é, na simples leitura da experiência, percepção e a imagem mental; enquanto os aspectos operativos, se relacionam às transformações produzidas pelas ações físicas e mentais (DOLLE; BELLANO, 1989, 1996, p. 74)

detrimento das transformações, presas às particularidades e à singularidade de cada configuração. Por não haverem construído convenientemente a representação, sem retroagir e antecipar, não dominam o passado nem o futuro.

A superação destas dificuldades, segundo o pesquisador, exige que seja solicitada a evocação de suas ações passadas para trazê-las ao presente, onde possam ser estruturadas pelo estabelecimento de relações. A reconstituição possibilita a tomada de consciência daquilo que foi realizado, condição para operar, adquirir um conceito e expressar-se verbalmente.

Para a criança passar do nível da ação ao da compreensão, ainda é necessário que estruture o real no nível das representações, propiciando-se a organização de objetos para chegar às operações de classificação e seriação e à busca de explicações para o mundo físico, sendo necessário voltar ao real e dar-lhe significado. Neste processo, a criança supera a comunicação atual e concreta e chega à outra forma de comunicação, que implica a distinção entre significante e significado, passando do mundo real ao possível.

Durante o período operatório, encontramos outras causas para o estabelecimento de dificuldades para aprender, dentre as quais podemos destacar a predominância da figuratividade. Para Dolle e Bellano (1989), tanto os aspectos figurativos como os operativos estão sempre presentes em todos os níveis do desenvolvimento, mas as suas predominâncias se alternam durante o processo. Assim, se no início do período operatório a figuratividade predomina sobre a operatividade, aos poucos a operatividade supera a figuratividade até tornar-se dominante.

Entretanto, esta inversão de predominâncias pode não ocorrer e o processo de construção das estruturas pode ter continuidade sob a dominância da modalidade funcional figurativa do pensamento, em detrimento da modalidade operativa e, conseqüentemente, de suas possibilidades de aprender. É possível reconhecer estas crianças por sua centração nos estados sem levarem em conta as transformações. Ficam presas às particularidades e à singularidade de cada configuração sem possibilidade de retroagir e antecipar, não dominando o passado nem o futuro e não construindo a reversibilidade do pensamento.



Na mesma obra, Dolle e Bellano propõem uma adaptação do método clínico-crítico de Piaget às especificidades da elaboração de um diagnóstico, denominando-o “exame operatório”. Este exame permitiria buscar, no sujeito psicológico concretizado no paciente, tanto o nível de construção das estruturas operatórias e de elaboração de espaço, tempo, acaso e causalidade, como o próprio funcionamento dos processos de pensamento, como veremos a seguir em suas próprias palavras:

Se agora nos preocupamos em proceder ao diagnóstico do sujeito concreto, em relação àquilo que sabemos do sujeito epistêmico, procedemos metodologicamente da mesma forma que em situação experimental. Mas as observações que recolhemos sobre as modalidades estruturais e funcionais da criança, servem tanto para compreendê-la e para revelar setores de sua atividade onde se manifestam alguns retardos, ausências estruturais ou déficits, etc., [...] quanto para recolher indicações indispensáveis para proceder às terapias posteriores [...] (DOLLE; BELLANO, 1989, p. 115-116).

Para superar as dificuldades, Dolle e Bellano propuseram diversos exercícios terapêuticos, cujo objetivo seria ajudar as crianças ancoradas na figuratividade a buscarem a superação de suas dificuldades, pelo confronto com as insuficiências dos procedimentos que utilizam. Os primeiros exercícios terapêuticos seriam escolhidos em função das lacunas encontradas no funcionamento das estruturas cognitivas da criança. Os seguintes, em função dos progressos, da estagnação ou das incertezas, observados ao longo da própria terapia.

Os autores propõem a criação de situações-problema que propiciem o conhecimento físico dos objetos, mostrando a importância de colocar questões que orientem indiretamente a atenção da criança para aspectos mais delimitados dessa situação. Assim, as questões podem levá-la a tomar consciência do próprio desafio, de sua dificuldade para resolvê-lo, do que lhe falta, das características do objeto que impedem a sua ação e do que pode fazer.

Explicam que essas questões e a possibilidade de experimentar permitem a descentração do pensamento, o estabelecimento do conflito cognitivo, a tomada de consciência da pertinência ou da incoerência das suas próprias idéias, provocando a busca de novas maneiras de resolver a situação-problema.

Penetrando mais na análise das circunstâncias escolares, embora sem desconsiderar o sujeito, Vinh-Bang (1990) analisou as insuficiências, indicadas pelos erros nas produções de muitas crianças. Propondo a utilização de um processo de intervenção psicopedagógica adaptado às dificuldades e às suas possíveis causas, enfatizou a necessidade de analisar cuidadosamente os erros para conhecê-los melhor, determinando as circunstâncias que possam tê-los produzido. Desta forma, seria possível não apenas compreender o insucesso como propiciar a sua superação.

Para tanto, propôs um quadro de dupla entrada, a partir das diferentes possibilidades das insuficiências observadas em classe (individuais ou coletivas, relacionadas a um conteúdo específico ou a vários conteúdos) e, cruzando-as, levantou as suas possíveis causas, como veremos a seguir:

CONTEÚDO POPULAÇÃO	A. ESPECÍFICOS	B. CONJUNTO DE VÁRIOS CONTEÚDOS
A. Individual	A.A	A.B
B. Coletivo	B.A	B.B

Considerou que as insuficiências individuais nas produções escolares relacionadas a um conteúdo específico (A.A) poderiam ser provocadas tanto por lacunas<sup>2</sup> nos conhecimentos anteriores, como por dificuldades do professor no que diz respeito à disciplina em questão; enquanto as dificuldades individuais relacionadas a vários conteúdos (A.B) poderiam ser resultantes da acumulação de erros

<sup>2</sup> Segundo Vinh-Bang (1990), lacuna “não deve ser interpretada como uma falha, um defeito, um elo ausente: é ao contrário presença perturbadora, trata-se de uma falsa aquisição” (p. 133).

que provocam lacunas na aquisição desses conhecimentos, ou de atraso no desenvolvimento cognitivo.

Quanto às insuficiências coletivas relacionadas a um conhecimento específico (B.A) poderiam estar relacionadas tanto ao lugar em que o conteúdo é tratado no programa, como à didática do docente, sendo necessário analisar a ordem das noções no programa desenvolvido. Explicando melhor, é preciso verificar se foram propiciadas as construções anteriores necessárias, além de considerar o objetivo das atividades propostas e a própria formulação do problema.

Finalmente, as insuficiências coletivas relacionadas a vários conteúdos provavelmente seriam resultantes de uma conjunção de falhas relacionadas ao sistema escolar, ao método de ensino, ao programa de estudos e à formação do professor. Entre estes casos, é preciso considerar a inadaptação escolar em geral, cujas causas, a serem pesquisadas, estariam tanto no aluno que se adapta mal às exigências escolares, como na escola e no ensino que não se adaptam ao estudante.

Vinh Bang (1990) propõe o preenchimento das lacunas nos conhecimentos anteriores ou a recuperação do atraso no desenvolvimento cognitivo do aluno, quando as insuficiências forem individuais. No caso de erro coletivo, de uma classe, por exemplo, seria necessário apreender o sentido e o alcance dos insucessos para o professor poder reajustar sua prática pedagógica e adaptar o conteúdo aos seus alunos. A intervenção deveria propiciar o desenvolvimento dos instrumentos de pensamento, para superar um atraso geral no desenvolvimento do sujeito, ou um atraso restrito a um aspecto do conhecimento. Propõe, ainda, a construção dos conhecimentos lacunares<sup>3</sup> que dificultam ou impedem outras aquisições.

Assim, a intervenção psicopedagógica na instituição e a orientação ao professor teriam como objetivo propiciar a reflexão, a tomada de consciência das circunstâncias que dificultam a

---

<sup>3</sup> Conhecimentos lacunares são aqueles “cuja estruturação é incompleta e parcial, e que não podem, por isso, servir para a construção de aquisições de nível superior”.

aprendizagem, a transformação do ambiente escolar e da prática pedagógica, além da adaptação dos conteúdos às necessidades e possibilidades dos alunos.

Uma forma interessante de atendimento às necessidades do aluno e do professor é desenvolvida pelo Laboratório de Psicopedagogia (LAPp), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), que atende tanto aos alunos do ensino fundamental, como aos professores e psicopedagogos, desenvolvendo atividades e utilizando jogos de regras como material de trabalho e instrumento desencadeador de tematizações e análises em duas áreas: psicopedagogia e aprendizagem escolar.<sup>4</sup>

Nesse trabalho, o jogo e as intervenções adequadas convidam a criança e o adolescente a refletir sobre o material, suas próprias estratégias, as possibilidades abertas por elas, os erros e suas conseqüências. No que diz respeito ao professor e ao psicopedagogo, propiciam a reflexão, a análise, a reavaliação da postura profissional, abrindo-lhe a possibilidade de utilizar jogos como instrumento de trabalho.

Para Petty (1995, p. 124) o jogo de regras assume seu lugar na pedagogia e na psicopedagogia, com a vantagem de atuar “no âmbito das atitudes (organização, atenção, auto-estima, disciplina, etc.) e do desenvolvimento do raciocínio (interpretação de informações, busca de soluções, levantamento de hipóteses, análise e superação de erros etc.)”.

Macedo (1996, p. 180), referindo-se ao trabalho desenvolvido no LaPp, descreve as mudanças de atitude decorrentes do desenvolvimento do trabalho com jogos. Inicialmente, as crianças apresentam condutas inadequadas em relação à atividade proposta “[...] um comportamento duvidoso, errático, desesperançado, sem projeto, o qual indica um presente que apenas conhece a atenção

---

<sup>4</sup> Para elaboração desta síntese, utilizamos os dados fornecidos por Petty, em sua dissertação de mestrado (1995), que relata o trabalho desenvolvido no LaPp, sob orientação e coordenação do Prof. Dr. Lino de Macedo.

fugidia e o gozo imediato, sem muito trabalho ou empenho”. Quando jogam, tomam decisões precipitadas, sem articular as jogadas, sem obedecer as regras, sem considerar as possibilidades do adversário. Aos poucos, vão apresentando maior concentração, diminuem as conversas sobre assuntos alheios ao jogo, as brigas, as saídas da sala etc., conseguindo maior concentração, possibilidade de antecipar situações e planejar estratégias.

Atribuindo aos jogos o papel de desencadear os mecanismos de regulações compensatórias, que propiciam a construção de novas estruturas e novos procedimentos, Brenelli (1993) desenvolveu uma pesquisa para verificar a influência de atividades realizadas com os jogos Quilles e Cilada, sobre o desenvolvimento operatório e sobre a compreensão de noções aritméticas por crianças, de 8 a 10 anos, com dificuldades de aprendizagem.

Segundo a autora, as modificações das ações nos jogos de regras dependem da compreensão. Assim, o papel da intervenção seria propiciar a passagem do fazer para o compreender, possibilitando lidar operatorialmente com as transformações, retroações e antecipações, auxiliando a criança a superar suas limitações nos aspectos figurativos do julgamento. Introduzindo perturbações que desencadeavam o processo de equilíbrio e a abstração reflexiva, o trabalho por ela realizado propiciou a tomada de consciência das estratégias utilizadas pelos sujeitos, tanto no decorrer das partidas, como nas atividades lúdicas desenvolvidas a partir dos mesmos jogos.

Analisando os processos de reflexão, generalização, contradição e tomada de consciência, subjacentes ao ato de aprender, bem como a construção das relações de possibilidade e necessidade, Brenelli (1993) demonstrou que a causa dos progressos não foi o jogo, mas a ação de jogar em interação com a própria pesquisadora. Além do jogo, foram propiciadas outras atividades relacionadas ao contexto lúdico do mesmo, solicitando a descrição, a antecipação, a explicação e a representação das estratégias e do resultado de determinadas jogadas.

Nesta mesma direção, Macedo, Petty e Passos (2000, p. 21) além de analisar as situações-problema colocadas pela própria situação de jogar, sugerem a proposta de outras situações-problema relacionadas, explicando:

As situações-problema permeiam todo o trabalho na medida em que o sujeito é constantemente desafiado a observar e analisar aspectos considerados importantes pelo profissional. Existem muitas maneiras de elaborá-las; podem ser uma intervenção oral, questionamentos ou pedidos de justificativas de uma jogada que está acontecendo; uma remontagem de um momento do jogo; ou ainda, uma situação gráfica.

Os autores ainda propõem a diferenciação das possibilidades de análise com a apresentação de novos obstáculos e questionamentos e explicam que as situações-problema são criadas a partir das situações significativas vividas durante a atividade de jogar. Trata-se de retomar situações de impasse ou que tenham exigido a tomada de decisões, favorecendo assim a análise dos procedimentos do sujeito e o levantamento de outras possibilidades.

Zaia (1996) trabalhou com oito crianças de 11 a 13 anos que freqüentavam o Prodecad<sup>5</sup> pela manhã e classes de 2ª a 4ª séries na escola regular, no outro período. Em seu cotidiano escolar e fora dele, estas crianças apresentavam procedimentos próprios dos níveis pré-operatórios ou do início da transição para o período operatório concreto e, a maioria, não havia estruturado convenientemente suas representações em termos de espaço, tempo e causalidade, prejudicando a organização do discurso e a aprendizagem escolar. Tais crianças haviam também desenvolvido sentimentos negativos em relação à escola que não atendia suas necessidades, colocando

<sup>5</sup> O Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD), da Pró-Reitoria de Extensão da UNICAMP, atende aos filhos de funcionários da Instituição, especialmente os de baixa renda, com dois programas distintos: Pré-Escola e Apoio à Escolaridade. O Serviço de Apoio à Escolaridade, destinado aos alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, oferece, em salas de aula, uma diversidade de atividades, além de Teatro, Educação Artística, Educação Física em outros locais. As crianças são distribuídas por idade e gozam de relativa liberdade dentro do programa.

exigências muito acima de suas possibilidades e sem lhes proporcionar as condições necessárias para satisfazê-las.

Essa situação era agravada por serem alvo constante de caçoadas e discriminação. Um forte sentimento de fracasso e inadequação às exigências institucionais parecia influenciar negativamente o conceito que possuíam de si mesmos e de suas próprias possibilidades.

Para superar esta situação, foi preciso trabalhar a qualidade das interações estabelecidas entre os parceiros e com o adulto, incentivando-se o respeito mútuo para que as crianças se sentissem seguras e pudessem expor suas idéias, realizar ações, fazer tentativas, errar – importantes condições para aprender.

Para propiciar o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do real e resgatar as possibilidades de aprender, desenvolveu-se um processo de intervenção em grupo, adaptando-se o Processo de Solicitação do Meio<sup>6</sup> às possibilidades, necessidades e interesses das crianças de onze a treze anos, bem como às dificuldades que podíamos observar durante as sessões de intervenção.

Dentre as características que diferenciam este processo de intervenção psicopedagógica, podemos apontar a predominância do trabalho em pequenos grupos, com atividades diversificadas; mantendo a possibilidade de a criança freqüentar ou não as sessões, escolher entre o trabalho individual e o trabalho em grupo e realizar escolhas entre as atividades e os jogos disponíveis em cada sessão.

Inicialmente predominavam as atividades, mas no decorrer das sessões o jogo foi ganhando terreno, começaram a ser mais escolhidos e as próprias crianças transformavam em jogo algumas situações apresentadas inicialmente como atividades. Entretanto, também

---

<sup>6</sup> O Processo de Solicitação do Meio, desenvolvido por Assis (1976) para favorecer a construção das estruturas operatórias concretas em alunos pré-escolares, “foi orientado no sentido de despertar a curiosidade e a atividade espontânea da criança, a partir da qual a inteligência se desenvolve”. Colocando à disposição das crianças uma grande variedade de materiais, este processo, introduzindo questionamentos, problemas e desafios, cria “oportunidades para a criança explorar e manipular objetos ou idéias [...] observar e, depois, tentar explicar o que estava fazendo” (Assis, 1977, p. 26).

ocorreu a transformação inversa como, por exemplo, o jogo “torre de papel” assumiu as características desafiadoras de uma atividade de conhecimento físico, quando crianças deixaram de competir e se preocupar com os pontos ganhos para coordenar suas ações e cooperar, procurando manter a torre equilibrada.

Ao longo do processo de intervenção, foi possível acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e as transformações na relação estabelecida com a instituição, com as professoras e os colegas no Prodecad. Conforme relato das professoras, estas crianças começaram a estabelecer relações menos agressivas com as outras, a ser respeitadas pelos colegas, integrando-se um pouco melhor ao grupo-classe. No final do ano letivo, além de serem promovidas na escola regular, as crianças ou se tornaram operatórias ou atingiram níveis mais avançados no processo de transição.

A partir desta pesquisa, foi possível aprimorar o processo de solicitação em intervenções clínicas posteriores, com outras crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades para aprender. O contato com escolas e professores das crianças atendidas possibilitou a compreensão de algumas das circunstâncias escolares que dificultavam a superação de suas dificuldades. Na medida em que novas escolas solicitavam assessoria, ampliamos nossas constatações, além de transformá-las em orientações sobre como atender às necessidades cognitivas das crianças e sobre as formas de prevenir ou superar as dificuldades para aprender.

Dentre as circunstâncias escolares que provocam a instalação das dificuldades ou impedem sua superação, podemos lembrar a forma de tratamento dada pela escola a todos os conhecimentos, a transmissão social desvinculada da experiência da criança; a ênfase nos exercícios repetitivos para a fixação de procedimentos, trocando a compreensão e a construção de operações pela formação de hábitos, evitando o erro e, ainda, para evitar as conversas paralelas e os conflitos, o fato das carteiras serem mantidas enfileiradas impedindo a interação social entre as crianças, a troca de idéias, a argumentação.



Saravali (2005, p. 140-141) relata suas observações neste mesmo sentido, afirmando que as dificuldades da criança podem estar relacionadas “a uma série de fatores combinados, inclusive referentes ao trabalho docente, que acabam por ampliar e agravar o quadro” e descreve as conseqüências decorrentes do sentimento de incapacidade:

As inúmeras experiências de fracasso podem levar o aluno a formar uma imagem negativa de si mesmo, a ter medo do desafio, a se desinteressar pelas atividades escolares, entre outros aspectos indesejáveis. Diante deste quadro, suas relações com os colegas podem vir a ser prejudicadas, acentuando-se ainda mais o problema (SARAVALI, 2005, p.141).

Tendo aplicado o teste sociométrico em uma classe de quarta série da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, Saravali pode observar que as crianças com dificuldades para aprender eram, em geral, rejeitadas pelo grupo, o que mantinha ou aumentava as dificuldades, formando-se o ciclo vicioso descrito a seguir

Assim, as crianças têm dificuldades, o professor lança sobre elas um olhar diferente, tal olhar influencia os colegas que acabam por excluí-las, tal exclusão impede trocas e melhores relações sociais, que por sua vez acabam agravando o desempenho acadêmico reforçando o olhar do professor, o professor continua tendo um olhar negativo sobre a criança, este olhar continua influenciando a turma e assim por diante [...] (SARAVALI, 2005, p. 141).

Considerando que a influência do olhar do professor não se restringe apenas a sala de aula, mas pode prejudicar todas as relações sociais da criança e, em decorrência, a própria formação de sua personalidade, torna-se urgente modificar o quadro. Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação sejam preparados para aceitar as diferenças e para criar as condições para todos serem igualmente aceitos por seus pares.

Concordamos com Saravali (2005) sobre a necessidade dessa preparação ter início nos anos de formação do professor, ou, para aqueles que não tiveram essa sorte, nos cursos e encontros de formação continuada ou nas especializações. Entretanto, para criar e manter um ambiente de aceitação, respeito mútuo e cooperação, em que sejam valorizados os sentimentos de cada um, é necessário mais que o acesso ao conhecimento pedagógico, psicológico e psicopedagógico. Mais do que modificar a própria fundamentação teórica, trata-se de transformar atitudes e valores muito arraigados na vida da escola e de cada um; assim, é importante serem acompanhados de perto, receberem orientações, apoio e *feed back* constante sobre sua forma de atuar. Daí considerarmos premente a necessidade de se implantar a assessoria psicopedagógica ou, melhor, das escolas poderem contar com as contribuições da psicopedagogia e, especialmente, com a supervisão de um bom psicopedagogo institucional.

#### Referências bibliográficas

ASSIS, O. Z. Mantovani de. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares da criança**. 1976. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual de Campinas/FE, Campinas, 1976.

\_\_\_\_\_. **Estudo sobre a Relação entre a Solicitação do Meio e a Formação da Estrutura Lógica no Comportamento da Criança**. Relatório Final apresentado ao INEP, 1977.

BRENELLI, R. **Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção das estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

DOLLE, J. M. Estudos sobre a figuratividade do funcionamento cognitivo das crianças que não aprendem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E XIII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE:

PIAGET, TEORIA E PRÁTICA, 4., 1996. Águas de Lindóia-SP. **Anais...** Águas de Lindóia-SP, 1996. p. 227-237.

DOLLE, J. M.; BELLANO, D. **Ces enfants qui n'apprenent pas** – diagnostic et remediations cognitifs. Paris: Edicions Centurion, 1989.

MACEDO, L. de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975. (Ed. Original 1927).

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987. (Ed. original: 1964).

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36. (V Congresso Internacional de Educação Moral, Paris, 1930).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

PETTY, A. L. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**. 1995. 133f. Dissertação (Mestrado) – USP-FE, São Paulo, 1995.

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social** – implicações para a docência. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

VINH-BANG. **Textes Choisis**. Genève: Université de Genève, 1988.

VINH-BANG. L'Intervention Psychopédagogique. **Archives de Psychologie**, v. 58, p. 123-135, 1990.

**ZAIA, L. L. A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem.** 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

Recebido em: 07 agosto de 2007  
Aprovado em: 31 de agosto de 2007