

# DESEMPENHO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL

Laura Marisa Carnielo Calejon<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a dinâmica do desenvolvimento e outros conceitos construídos pelo Enfoque Histórico-Cultural como categorias que permitem compreender de forma mais adequada o desempenho escolar de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Demonstra a contribuição da Psicologia para construir, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e do pensamento complexo uma explicação mais abrangente do desenvolvimento humano e das relações entre aprendizado e desenvolvimento humano. São apresentados fragmentos de ações educativas realizadas com dois sujeitos em situação de risco social.

**Palavras-chave:** Educação. Vulnerabilidade social. Desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

This article debates the dynamics of the development and other concepts built by the Historical-Cultural theory as categories that make it possible to understand properly the scholar development of those ones who are socially vulnerable. It demonstrates the contribution of psychology to create, based on an interdisciplinary and on a complex thought perspectives, a wider explanation of the human development and the relations between the human learning and development process. Parts of educational actions that have been conducted with two students considered to be in social danger are presented here.

**Keywords:** Education. Social. Vulnerability. Human development.

---

1. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia na mesma Universidade. E-mail: lcalejon@ig.com.br

## INTRODUÇÃO

Os argumentos e idéias propostas neste artigo resultam da reflexão e experiências compartilhadas com investigadores da Cátedra Vygotsky da Universidade de Havana, com alunos e professores do Curso de Especialização em Psicopedagogia, com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação no Ensino de ciências e Matemática oferecidos pela Universidade Cruzeiro do Sul e com pesquisadores do Instituto Brasileiro da Diversidade (IBD).

O desempenho escolar de estudantes brasileiros tem sido pouco satisfatório tanto em avaliações nacionais quanto em avaliações internacionais. Os investimentos feitos pelo governo federal entre 2004 e 2008, no Programa Brasil Alfabetizado, reduziu apenas de aproximadamente 11% a cerca de 10% os adolescentes de 15 anos que não conseguem escrever um bilhete simples. Encontramos ainda dados pouco satisfatórios nas avaliações nacionais de desempenho dos alunos do ensino fundamental em relação à língua portuguesa, à matemática e ciências. Em 2003 o INEP apontava que 54% das crianças da quarta série do Ensino Fundamental apresentam desempenho muito crítico na leitura ou não sabem realizar cálculos simples com as quatro operações. Nas Universidades encontramos o fenômeno do analfabetismo funcional. O cenário brasileiro é regido por fortes diferenças sociais e de oportunidades que transformam a diversidade em desigualdade e injustiças sociais,

criando um contingente de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Muitos destes adolescentes e adultos acabam em instituições de custódia, sejam presídios ou instituições que abrigam menores em conflito com a lei ou com conduta antissocial. O sistema escolar acaba por constituir-se em uma forma de transmissão da desigualdade social que pode ser analisado pela perspectiva de Bourdieu da escola considerada como reprodução da ordem social. Patto (1990) examina a produção do fracasso escolar no contexto brasileiro, analisando as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar como um triunfo de uma visão de mundo e de um modo de organização social, política e econômica. Neste artigo analisamos o desempenho escolar em diferentes contextos de ensino/aprendizagem que envolvem sujeitos em situação vulnerabilidade social. A reflexão proposta está sustentada por diferentes referenciais teóricos que se articulam a partir do Enfoque Histórico-Cultural e das concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento humano propostas por este referencial, considerando a dimensão integradora das explicações propostas por este enfoque. Assim, o artigo apresenta inicialmente uma análise sobre a dinâmica do desenvolvimento como uma categoria de análise do desempenho escolar e a situação de vulnerabilidade social em que se encontram alguns adolescentes brasileiros. O artigo analisa resultados de um projeto pedagógico, na área da leitura e da escrita, demonstrando o lugar da afetividade e das vivências

no processo de aprendizagem e da constituição de sujeitos, em condição de vulnerabilidade social, que estão em uma instituição de custódia na cidade de São Paulo. O artigo pretende contribuir para a compreensão da constituição da subjetividade e da aprendizagem em diferentes contextos educativos.

## DESEMPENHO ESCOLAR E EXCLUSÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Marchesi, em conferência pronunciada em Havana, no evento Pedagogia 2009, apresentou as Metas Educativas 2021, defendidas pela OEI para a Iberoamérica, assinalando que a educação nestes países enfrenta atrasos históricos e dificuldades enormes. O projeto, conforme o expositor, requer a participação e apoio dos professores para enfrentar os desafios da educação no século XXI. O projeto reconhece as enormes diferenças existentes na América Latina com um baixo percentual de crianças que freqüentam a educação infantil, constituindo-se em um sistema em que a condição socioeconômica norteia o itinerário educativo do sujeito.

Um dos primeiros desafios que a educação do século XXI deve enfrentar está na produção de uma sociedade educadora, na medida em que é muito difícil avançar na educação quando não se avança paralelamente em transformações sociais. Diferentes investigações apontam o nível cultural e escolar da família como uma variável importante para a compreensão do desempenho da criança na escola. Pais analfabetos acabam tendo dificuldade de constituir sentido para escola e para o conhecimento em crianças e adolescentes. As pesquisas de Arias Beatón e seus colaboradores da Cátedra Vygotski, da Universidade de Havana apontam nesta direção, quando demonstram a escolaridade dos pais como uma das variáveis macrosociais relacionadas com o desenvolvimento do sujeito. Uma sociedade educadora implica em esforços de governos e políticas públicas que coloquem a educação como prioridade, mas requer também um compromisso social do educador, sejam eles os pais

ou os professores, no sentido de cumprir sua função educativa. Os recursos existentes podem ser usados de forma muito inadequada e pouco produtiva e, por outro lado encontramos experiências educativas bastante produtivas com recursos materiais limitados. Temos consciência da importância dos recursos materiais e de verbas que devem ser destinadas à educação. Entretanto, ainda que elas sejam uma condição necessária não se constituem em condições suficientes para melhorar a qualidade do processo educativo e do sistema educacional. Defendemos, como demonstrado na seqüência deste trabalho, que a questão precisa ser analisada desde a perspectiva da interdisciplinaridade e da complexidade, sendo que a concepção de desenvolvimento assumida pelo educador coloca-se como condição essencial para cumprir uma função educadora capaz de promover o desenvolvimento do sujeito e dos grupos em que o sujeito está inserido.

Cuidar da infância está proposta nas Metas 2021, como uma condição necessária para melhorar a qualidade do processo educativo. Nesta perspectiva merece atenção não só a educação infantil como a organização de programas capazes de auxiliar a família para cumprir sua função educativa. No contexto brasileiro temos grandes problemas com a identidade da educação infantil, assim como no diálogo entre a família e a escola. Este diálogo caracteriza-se principalmente por acusações mútuas e transferências de responsabilidades quando o desempenho escolar é insatisfatório. Por outro lado os programas de governo de atenção às famílias menos favorecidas econômica e socialmente ganham uma dimensão assistencialista, dificultando que estas assumam um papel ativo na educação de seus filhos e uma atitude de cooperação com a escola. Nesta direção, um dos desafios apontados pelas Metas 2021 consiste em organizar a atenção às famílias, de modo que elas possam assumir o compromisso de um trabalho colaborativo com a escola.

Outro desafio proposto pelas Metas 2021 está na relação entre educação e emprego, na medida em que muitos alunos que terminam os estudos básicos

não conseguem a inserção e a manutenção no emprego. Assumimos uma diferença entre emprego e trabalho, assim como a crítica a um processo de escolarização que assume a empregabilidade e a lógica do mercado como critério de organização. A discussão destas diferenças está além dos limites deste artigo, mas relacionada de modo estreito com o mesmo, na nossa percepção, sendo um dos pontos da nossa reflexão constante. Acreditamos ainda ser necessário considerar que está implícito, nesta reflexão, a concepção que temos de conhecimento, assim como as diferenças entre conhecimento e informação e conseqüentemente o papel da escola, assim como o da família no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Concordamos com Marchesi quando este defende, em sua conferência, que estamos acostumados a ensinar conhecimentos e que temos que transformar o cenário a partir da pergunta: ensinar conhecimentos a serviço de que? Não acreditamos que propor ensinar conhecimentos a serviço de desenvolver competências seja suficiente para resolver estes desafios que a educação do século XXI enfrenta. No nosso contexto temos questões mais sérias relacionadas com a injustiça e a desigualdade social que requerem uma discussão mais aprofundada destes conceitos e de outras explicações sobre o desenvolvimento humano construídas pela Psicologia do século XX. Trataremos de explicitar estas idéias, na seqüência deste texto, principalmente no que se refere aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, especificamente aqueles que por diferentes razões acabam sendo internos em instituições de custódia. Educar na diversidade constitui-se em outro desafio da educação do século XXI. O grande valor dos educadores do século XXI, diz Marchesi, está em reconhecer a diversidade como uma riqueza. Diversidade implica em diferenças, mas as diferenças podem transformar-se em desigualdades, preconceitos e injustiças sociais. Os sujeitos que acabam em situação de vulnerabilidade social conhecem bem o peso das desigualdades, dos preconceitos, dos discursos usados para manter o

instituído e legitimado que, em geral resultam em vantagens para o emissor dos discursos.

A questão do desempenho escolar e dos processos de exclusão, no cenário brasileiro, pode ser compreendida a partir das análises de Freitas (2009) sobre avaliação educacional.

Mészáros (1988) e Tragtenberg (1982) apud Freitas (2009) apontam para as funções da educação em uma sociedade capitalista: a) produção da qualificação necessária para o funcionamento da economia, b) formação de quadros e elaboração de métodos para o controle político, c) exclusão e subordinação dos estudantes. Diz Freitas (2009, p. 18):

Que a escola seja um espaço de lutas, que haja resistências às suas funções, em nada muda as intenções da sociedade atual. Pior ainda, recusamo-nos a entendê-las.

O autor assinala também uma dimensão importante do contexto educacional ao tratar da organização do trabalho pedagógico na escola em termos de tempo, afirmando:

A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Tal homogeneização fornece a igualdade de acesso, mas não necessariamente a igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. A escola não declara a incorporação de tal função eletiva em sua prática, antes a esconde e a oculta (Freitas, 2009, p. 19).

A compreensão do contexto educacional brasileiro pode ser ampliada se considerarmos que:

Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido usada para legitimar a distribuição desigual das notas de sucesso e fracasso dos estudantes sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem sucedido ou não (Freitas, 2009, p. 19).

Ainda apoiada na análise do mesmo autor, torna-se relevante assinalar que na raiz do problema está na impossibilidade dos teóricos liberais da escola em aceitar a igualdade de resultados no

processo educacional, podendo aceitar e lutando pela igualdade de acesso. Resulta que:

As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras, em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal (FREITAS, 2009, p. 19).

O aluno, principalmente nas camadas menos favorecidas economicamente e com menores índices de escolarização, em geral, acaba sendo visualizado pelo fracasso escolar ou pelo ato de desobediência às regras instituídas e de agressão. Concordamos com Freitas (2009) que os estudantes na escola não aprendem apenas os conteúdos das disciplinas escolares, mas também vivenciam relações sociais e terminam desenvolvendo valores e atitudes. Resulta deste argumento a pergunta freqüente: Que valores a escola deveria disponibilizar: competição, consumismo, individualismo, solidariedade, cooperação?

Assinala ainda o autor considerado que retirar a vida da escola torna a mesma um lugar insalubre, sem motivação que necessita constantemente da avaliação do comportamento dos alunos. Resulta deste contexto um processo de submissão do aluno ao autoritarismo do professor que, por sua vez, é sustentado pela avaliação. Relações sociais de troca introjetadas nos processos pedagógicos passam a ser inseridas no interior da escola. O conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de mercadoria. O conhecimento virou uma mercadoria (FREITAS, 2009, p. 22).

Santos (2001) analisa a busca de um caminho para o Brasil que acaba percorrendo círculos viciosos na medida em que faz da educação um processo de transmissão das desigualdades sociais, transformando a diversidade em desigualdade e injustiça social. O autor demonstra, ao descrever um Brasil de carne e osso, os processos de exclusão a que estão submetidos, principalmente negros e mulheres. Cabe ressaltar em concordância com o autor, a exclusão que sofrem os portadores de necessidades educativas especiais e aquelas crianças

que se evadem da escola, ou repetem, configurando o cenário do fracasso escolar descrito por Patto (1990) e analisado por outros pesquisadores que procuram compreender, de modo crítico, as queixas escolares. Os portadores de necessidades educativas especiais e aquelas crianças que se evadem da escola, ou repetem, configuram.

Para compreender este cenário, o sofrimento do aluno e do professor, assim como o desempenho dos alunos em determinados contextos, assume-se as explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano oferecidos pelo Enfoque Histórico-Cultural.

#### A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

O Enfoque Histórico-Cultural conceitua o desenvolvimento psicológico como um processo complexo que tem sua fonte ou origem nas condições e organização do contexto social e cultural que influenciam o sujeito ao longo e sua história, mas que se produz definitivamente no sujeito como resultado do acúmulo da experiência pessoal a partir de suas vivências (BEATÓN, 2005). Esta concepção do desenvolvimento humano oferece maiores recursos para compreender os processos de aprendizagem de uma forma ampla e particularmente no caso daqueles sujeitos que se encontram em situação de risco social para seu desenvolvimento. Como demonstrou Vygotski, o desenvolvimento psicológico constitui-se em um processo dialético, complexo, caracterizado por uma periodicidade múltipla, pela desproporção no desenvolvimento de distintas funções, por transformações qualitativas e pelo entrecruzamento das condições internas e externas, assim como por um intrincado processo de superação de dificuldades e esforço de adaptação.

Considerar a dinâmica complexa do desenvolvimento como explicação para compreender

os processos de ensino e aprendizagem permite superar o reducionismo de outras explicações sobre o desenvolvimento construídas durante o século XX.

Nesta perspectiva o psicológico ou as funções psíquicas superiores apresentam uma natureza qualitativamente diferente das condições que permitem sua emergência, sendo que sua compreensão não pode ser reduzida às propriedades daquelas condições, como demonstra Vygotski a partir da metáfora da água. Assim, explicar o desempenho escolar do aluno a partir da sua condição biológica ou das suas condições sociais e culturais constitui-se sempre em um reducionismo. A lei genética fundamental do desenvolvimento humano postula que a função psíquica acontece duas vezes: primeiro no plano interpessoal e depois no plano intrapsíquico como função psicológica propriamente dita.

Vygotski (2002) conceitua a internalização como a reconstrução interna de uma operação externa e como um processo que consiste em uma série de transformações. Uma operação que, no início, representa uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente no sujeito. Um processo que ocorre no plano interpessoal inicialmente é transformado em um processo intrapessoal. Desta forma as funções no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social ou seja interpessoal e depois no plano intrapsíquico como acontece com a atenção voluntária, a memória, lógica e a formação de conceitos.

A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal resulta de uma longa série de eventos que acontecem ao longo do desenvolvimento do sujeito, envolvido na participação ativa do mesmo. Vygotski afirmava que o primeiro uso dos instrumentos rejeita a noção de que o desenvolvimento representa o desabrochar de um sistema de atividades organicamente pré-determinadas. Da mesma forma, o primeiro uso dos signos demonstra que não pode existir para cada função psicológica um único sistema interno de atividades organicamente pré-determinadas. Assim, o que se nega é uma relação direta entre

atividades organicamente pré-determinadas e as funções psicológicas.

O uso de meios artificiais, ou seja, a passagem para a atividade mediada, muda fundamentalmente todas as operações psicológicas. Assim, a função psicológica superior ou comportamento superior refere-se às possibilidades de combinar instrumentos e signos na atividade psicológica.

Ao tratar das relações entre imaginação e criatividade, Vygotski (1999) define como atividade criadora qualquer tipo de atividade do homem que crie algo novo, ou seja, qualquer coisa do mundo exterior produto da atividade criadora ou certa organização do pensamento ou dos sentimentos que esteja presente só no homem. Toda a criação da imaginação sempre se estrutura em elementos tomados da realidade que se conservam na experiência anterior do homem. Depois do período de acumulação da experiência começa um período de maturação ou incubação. Existe outra relação mais complexa entre a imaginação e a realidade que se produz entre o produto terminado da fantasia e algum fenômeno complexo da realidade como ocorre, por exemplo, quando posso imaginar o quadro da revolução francesa a partir do estudo e da narração de estudiosos e viajantes. A terceira relação entre a imaginação e a realidade é a relação emocional. Todo sentimento, toda emoção trata de ganhar forma em imagens concluídas que lhe correspondem. Todas as formas de imaginação criadora encerram elementos afetivos.

A estrutura da fantasia pode apresentar-se como algo substancialmente novo que não corresponde a nenhum objeto existente na realidade. Ao tomar corpo, essa imaginação cristalizada, ao tornar-se uma coisa, começa a existir realmente e influir no mundo.

O conceito de vivência proposto por Vygotski sugere uma articulação complexa entre a dimensão cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico, as vivências constituem-se em uma dimensão das experiências acumuladas pelo sujeito, constituindo-se no seu desenvolvimento. As vivências permitem compreender como os diferentes aspectos do meio

afetam o sujeito e apontam a necessidade de analisar o ambiente que afeta o sujeito não em seus valores absolutos, mas do modo como estes só vivenciados pelos sujeitos.

Considerando que o significado primário de um movimento ou de um fato é dado pelo outro, o processo de internalização, as possibilidades de uso de instrumentos e signos, assim como a riqueza de conteúdos da realidade oferecidos aos sujeitos, podemos compreender os prejuízos no desenvolvimento de adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, como são as internas da unidade da Fundação Casa que participaram do projeto descrito neste artigo. Uma renda de até dois salários mínimos, pais desempregados, viver na rua, pais analfabetos e outras condições semelhantes configuram um universo que não oferece ao sujeito muitas possibilidades de uso de instrumento e signos, assim como de outros conteúdos de cultura e vivências positivas. Este contexto também não oferece aos sujeitos relações interpessoais regidas por uma valorização realista e afetuosa dos seus recursos. Conseqüentemente não podemos esperar nestes adolescentes uma auto-estima realista, assim como o desenvolvimento adequado das funções psíquicas superiores.

Leon (2010), discutindo a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais demonstra a contribuição que a Psicologia pode oferecer desde a perspectiva do pensamento complexo e dialético. Analisa o ecletismo como um problema da Psicologia, assim como a necessidade de sistematizar um novo conceito de desenvolvimento humano, a relação entre subjetivação, criticidade e enraizamento cultural.

Na análise do ecletismo versus pensamento dialético e complexo como um problema não só da Psicologia, mas das demais Ciências Sociais, a autora faz algumas considerações que merecem destaque: a) que o pós-modernismo encarregou-se de acentuar a diversidade e a pluralidade como condições naturais dos fenômenos estudados; b) a interpretação habitualmente diversa de um mesmo fenômeno, ao longo da história da Psicologia tem

produzido uma crítica sobre a cientificidade desta disciplina.

A diversidade de teorias explicativas para o desenvolvimento humano, para a aprendizagem, para a personalidade é uma evidência no cenário atual da Psicologia e uma demonstração de que a crise enfrentada pela psicologia no início do século XX e analisada por Vygotsky, não foi ainda superada. Tratar esta diversidade como natural e como uma resultante da complexidade do objeto de estudo da Psicologia significa assumir explicações construídas a partir de dimensões particulares do objeto de estudo tomadas como gerais. Tratar das diferentes teorias da Psicologia, sem considerar a dimensão histórica e os contextos em que elas foram produzidas também não ajuda a superar o ecletismo. Fariñas (2010) assinala a preocupação assumida por alguns teóricos da psicologia em

[...] não conseguir essa visão compreensivelmente humana que nos permite maior aproximação com o homem real, concreto que não é mais do que uma integridade organizada como organismo, indivíduo, pessoa, cidadão, personalidade, sociedade, grupo (p. 50).

A proposição de uma nova concepção de desenvolvimento humano constitui-se em uma das alternativas sugeridas pela autora que considera que a Psicologia Social foi abordando paulatinamente os problemas dos grupos, os preconceitos sociais, a propaganda, mas sem integrar verdadeiramente o desenvolvimento pessoal e a evolução social em uma concepção sistêmica. Na academia, como demonstra a autora, a Psicologia Social, a Psicologia Educativa, a Psicologia do Trabalho, entre outras, são estudadas como psicologias independentes, com conceitos intocáveis para as demais.

O paradoxo fundamental da educação e do desenvolvimento humano se expressa na contradição entre dependência e independência que o sujeito pode resolver no seu processo de enraizamento cultural. A essência desta contradição manifesta-se no modo como o sujeito produz sua independência, considerada como auto-educação, a

partir da dependência dos outros. Esse movimento configura-se como atos de subjetivação, sendo que, nesta dinâmica de enraizamento cultural, o sujeito constitui-se como pessoa. Este paradoxo expressa-se por meio da reprodução criativa da cultura que constitui a essência da subjetivação (FARIÑAS, 2010). A contradição independência/dependência só pode ser resolvida satisfatoriamente em um contexto de coletividade conformado por uma interdependência responsável.

A assunção da categoria “dinâmica do desenvolvimento” resulta de assumir uma explicação do desenvolvimento capaz de abarcar a complexidade do processo.

## APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESCOLAR EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As situações analisadas na seqüência deste artigo resultam da atuação de alunos do curso de especialização em Psicopedagogia, em contextos de ensino marcados pela vulnerabilidade social dos estudantes. No primeiro caso, o sujeito era aluno do ensino fundamental de uma unidade escolar da zona leste da cidade de São Paulo, atendido pela psicopedagoga Edneusa Fontana. O segundo caso analisa um programa de leitura desenvolvido na Fundação Casa em São Paulo.

No primeiro caso, o projeto oferecido inicialmente à unidade escolar considerava as dimensões relevantes para a compreensão do aprender: o aluno, a família, os educadores e gestores. Uma série de circunstâncias relacionadas, por um lado com o clima e a dinâmica da unidade escolar e, por outro com a disponibilidade dos estagiários determinou que a atenção ao aluno fosse a dimensão mais efetiva do projeto.

Um dos alunos atendidos neste projeto, cursando a sexta série, era considerado pelos professores como um aluno que não havia aprendido a ler. Um dos encontros entre o aluno e a psicopedagoga ocorreu no estacionamento da escola, por sugestão do aluno, dado que não havia sala disponível.

Salientamos, neste relato, para a questão que desejamos enfatizar, um fragmento do diálogo entre o aluno e a psicopedagoga, relacionado com a atividade de leitura e o uso do dicionário. Em uma atividade de leitura que pretendia aprender a usar o dicionário a psicopedagoga sugere que ele escolha uma palavra. A palavra escolhida foi intolerante. A psicopedagoga sugere e ajuda o aluno a procurar no dicionário o significado da palavra intolerante, pedindo que o mesmo leia o que está escrito. O aluno lê com dificuldade. Depois da leitura, a psicopedagoga pergunta ao aluno se ele entendeu o que leu. O aluno tem um momento de hesitação e permanece em silêncio. A psicopedagoga faz em voz alta a leitura do significado da palavra intolerante. Depois da leitura pergunta novamente ao aluno se ele entendeu o significado da palavra intolerante. O aluno responde agora com mais segurança e responde: Entendi, mas eu não sou isso. A atividade com o dicionário foi organizada porque o aluno relatava que seus colegas usavam o mesmo e ele não usava porque não sabia, tinha vergonha de perguntar e não tinha dicionário em casa.

A situação vivida pelo aluno oferecia ao aluno a possibilidade de integrar a dimensão afetiva e cognitiva na apreensão do significado da palavra e na reelaboração de sentimentos e vivências anteriores produzidas nas relações interpessoais. A identidade pessoal e a auto-estima do aluno são reorganizadas, O relacionamento interpessoal oferecia ao aluno a oportunidade de articular a dimensão cognitiva e afetiva no ato de aprender o significado da palavra expressa no dicionário e o sentido que ela adquiria para expressar sua forma de existir.

A leitura da palavra possibilitava a leitura da própria história de relacionamentos interpessoais que configuram seu contexto de subjetivação.

O segundo caso apresenta fragmento de um projeto de leitura e escrita desenvolvido na Fundação Casa e apresentado, com mais detalhes no trabalho de conclusão de curso de especialização elaborado por Silmara Moreira, com o título Afetividade e Aprendizagem de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social.

A atual Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) foi o resultado de transformações em uma instituição criada em 1974, com o nome de FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, tendo sua origem na FUNABEM em 1964, órgão ligado ao Ministério da Justiça, destinado para atender crianças abandonadas e/ou infratoras, que haviam cometido delitos ou atos que desrespeitam regras ou leis instituídas pela sociedade.

Nessa época o tratamento era destinado às crianças, bem como aos adolescentes e estava pautado na Política Nacional do Bem Estar do Menor, política baseada no Código de Menores de 1927, que previa o encarceramento como controle da população marginalizada, dentro da doutrina da segurança nacional.

Foi essa política que fundamentou a criação (em 12/12/1974) da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – Pró-Menor. No mesmo ano, a Pró-Menor transformou-se em FEBEM e durante estes mais de trinta anos a atual Fundação Casa passou por inúmeras administrações e foi se transformando em uma engrenagem imensa, cheia de contradições em suas ações, inclusive nas ações pedagógicas, sendo incapaz de realizar, com efeito, a missão, primordial, a ressocialização.

A lei 8069/90, promulgada em 13/07/1990, criou e a implantou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constituindo-se em um marco que transformou crianças e adolescentes em sujeitos de direitos e deveres, com a prioridade absoluta nas políticas públicas.

Entretanto, mesmo com a criação e implementação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) a Instituição continuava a passar por crises marcadas por violência e encarceramento nos grandes complexos. Foi alvo de acusações de tortura e maus tratos por parte do Ministério Público, sendo citada inúmeras vezes em relatórios de entidades ligadas aos direitos humanos. Sofreu muitas críticas relacionadas com a efetividade da institucionalização desses adolescentes, propondo-se inclusive a substituição desse modelo

de atendimento à criança e ao adolescente, por instituições abertas de atendimento na comunidade, uma vez que um dos maiores problemas detectados eram as instalações físicas das unidades de internação, que geravam superlotação e por consequência grandes rebeliões.

Diante deste contexto, mudar as diretrizes da FEBEM foi uma exigência legal e a Instituição, atualmente Fundação Casa, vem lutando para dar respostas eficazes a um problema social que aumenta diariamente – o adolescente autor de ato infracional. Para tanto foi instituído o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2006), visando a unificação das disposições sobre a aplicação das medidas socioeducativas, a fim de se nortearem as atividades a serem desenvolvidas no curso do cumprimento das medidas impostas aos jovens, bem como foram redefinidos a Missão, a Visão e os Valores assumidos pela Instituição que se pretendia constituir.

Em dezembro de 2006 ocorreu a alteração do nome da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) de São Paulo para Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente (Fundação Casa SP) representando um importante passo simbólico na melhoria dos serviços prestados pela Instituição que pretende: executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história, com justiça, ética e respeito ao ser humano.

Não obstante, o Plano Estadual de Atendimento tem por objetivo reordenar o atual sistema e, especialmente desenvolver o Plano Pedagógico, que por sua vez tem seu foco em um processo educativo que valoriza a criação dos vínculos e o comprometimento de todos os envolvidos no processo.<sup>2</sup>

O Plano Pedagógico se assenta em dois postulados: considera o adolescente um ser em constante mudança, sob todos os aspectos e ao mesmo

2. Fundação Casa – Portaria Administrativa n 207/2006. Plano Estadual Socioeducativo.

tempo (afetivo, cognitivo, social, moral e físico), entendendo também que o desenvolvimento implica numa relação e uma constante influencia recíproca entre o sujeito e o meio em que vive; considerando as inúmeras interações entre o educador – em sentido amplo – o adolescente e a Instituição representando o meio social e assumindo a responsabilidade de estabelecer e de manter os vínculos criados.

A proposta do plano pedagógico tem como premissa que é a partir da educação que se promovem as condições objetivas para a compreensão da realidade social, como meio de construção de uma pedagogia que visa oportunidades equitativas e apoio para o atendimento às necessidades apresentadas pelo adolescente. Ao posicionar a educação como eixo buscou-se construir um projeto pedagógico que garanta a articulação efetiva entre a escolarização formal e as demais atividades pedagógicas (profissionalizante, arte e cultura e esportiva) com a composição de currículo integrado. Portanto as atividades propostas devem possibilitar à expressão da criatividade, o protagonismo juvenil, a construção da identidade, o resgate da auto-estima, a formação de vínculos relacionais de pertencimento a grupos, além de oferecer condições para outras escolhas, de forma que viabilizem novos contextos re relações interpessoais, uma inserção social digna e cidadã aos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa.

No trabalho educativo estão previstos momentos de reflexão que oportunizam ao adolescente repensar criticamente seu percurso, suas escolhas, seus valores, suas relações, seus grupos de pertencimento, uma maior aproximação com a família e a comunidade, de modo que diferentes alternativas possam ser consideradas, auxiliando a busca de novos caminhos na trajetória de vida futura que, ao mesmo tempo, o insiram positivamente na sociedade.

É preciso então que o educador compreenda a adolescência, enquanto período de transformações e desenvolvimento e ao mesmo tempo é necessária a superação dos paradigmas, para que não seja reforçado dentro da própria Instituição o processo

de exclusão social que atinge estes jovens, antes mesmo de cometerem a infração.

Assim, promover uma ação socioeducativa requer, antes de tudo, que os profissionais envolvidos no processo estabeleçam compromissos com o adolescente atendido e consigo próprios; que se aproximem de um estado maior de sentimentos que possibilite e viabilize a crença no outro, a confiança em suas potencialidades e na superação de seus limites.

Todavia, atualmente o caminho da Fundação Casa não é percorrido solitariamente, mas compartilhado com parceiros de outras políticas sociais básicas, na área pública ou privada, da sociedade civil organizada e seus órgãos representativos, das famílias dos adolescentes atendidos e dos órgãos do Sistema de Justiça. Participar de programas comunitários e estimular a comunidade no sentido de obter a sua indispensável colaboração para o desenvolvimento de programas de reintegração social e/ou cultural, educacional e profissional dos adolescentes; manter intercâmbio com entidades que se dediquem às atividades que desenvolve, no âmbito particular e oficial são alternativas para efetivar as parcerias.

Portanto, o desafio é a realização de um trabalho que possa integrar o adolescente infrator na sociedade, auxiliando inclusive na redução da reincidência, oferecendo oportunidades para um novo papel social, menos estigmatizado.

De acordo com o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar dos Adolescentes Internos na Fundação Casa (2005)<sup>3</sup>, os adolescentes apresentam uma distorção idade/série na faixa de 80%. São jovens com itinerários de vida escolar interrompidos por problemas sociais constantes: desagregação familiar, drogas, violência, falta de moradia etc. Muitos chegam a Fundação Casa com

3. O Projeto de Reorganização Escolar está especificado em documento já editado para o Exame Nacional de Certificação de Competências para Educação de Jovens e Adultos do MEC/INEP. Este documento foi organizado e aprovado por especialistas da educação e atende os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

problemas resultantes do abandono social e que os levam a cometer delitos graves.

O Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar dos Adolescentes Internos na Fundação Casa tem por objetivo formar classes com características organizacionais e pedagógicas específicas e necessárias para atender os adolescentes internos na Fundação. Tem como pressupostos: resgatar a auto-estima dos adolescentes; desenvolver procedimentos de ensino-aprendizagem apropriados para a população escolar da Fundação; apoiar a prática do professor em consonância com o processo vivido pelos adolescentes; esclarecer a comunidade, os adolescentes e suas famílias dos critérios adotados para a aprendizagem escolar na Instituição e preparar o adolescente para sua inserção social e escolar.

A realidade desse adolescente deve ser o foco para a reorganização de sua trajetória escolar. Se a escola, fora dos limites da Fundação Casa, tem dúvidas sobre questões ensino/aprendizagem que envolve especificamente estes sujeitos, o mesmo não pode ocorrer com a escola dentro da Fundação Casa, pois nela a realidade é explícita e o jovem já se sente excluído de qualquer processo de inclusão escolar ou social. Assim sendo, o caminho por ser trilhado passa necessariamente, pelo reconhecimento das capacidades e vivências desses adolescentes.

Quando um adolescente é inserido na dinâmica de uma unidade de internação não sabe quanto tempo permanecerá privado de sua liberdade. O adolescente permanece internado o tempo necessário para sua ressocialização, que é acompanhada e definida por especialistas e aprovada por Juiz competente. A Fundação Casa, portanto trabalha com uma população flutuante, além do fato do jovem poder ser transferido para outra unidade, sempre que a situação se fizer necessária.

Para o Projeto esses aspectos transitórios não podem interferir nas situações de aprendizagem, pois a proposta não se caracteriza como compensatória, ou uma aprendizagem menos exigente. O projeto procura organizar uma proposta fundada em competências/habilidades associadas aos conteúdos escolares de forma estruturada com uma

metodologia de resolução de problemas e uma avaliação explícita das aprendizagens.

As classes devem ser compostas por no mínimo 12 alunos e no máximo 20 alunos. A classe 4 que abordamos neste artigo é de Nível I (Ensino Fundamental) e caracteriza-se por atender adolescentes que não dominam a base alfabética da escrita, os números naturais e as quatro operações matemáticas, devendo a adolescente permanecer na classe o tempo necessário para desenvolver a aprendizagem destes conteúdos.

A referida classe é composta por 13 alunas, que apresentam dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que são adolescentes de 14 a 18 anos com experiência educacional de 1ª a 4ª series do ensino fundamental.

São jovens que provêm de famílias com renda de até dois salários mínimos, sendo que muitas provêm de famílias de pais e mães desempregados. Algumas internas já passaram por experiência de viver na rua, envolvidas com algum tipo de droga e todas estão envolvidas em atos de delinqüência.

São adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, se vêem como incompetentes e incapazes de aprender frente, o que interfere consideravelmente em seu autoconceito e na capacidade de reverter tal situação. Socialmente apresentam comportamentos de dependência, passividade e vergonha na ação de aprender por se sentirem menos respeitadas e aceitas.

Outro aspecto que motivou o Projeto foi a revisão dos conceitos de dificuldades e problemas de aprendizagem, considerados não como o resultado apenas das condições biológicas, mas também pelo contexto das relações interpessoais e das condições materiais de vida do sujeito, das vivências dos mesmos.

Por outro lado, a afetividade que se trata aqui e quer se estimular é aquela da convivência social, que leva à partilha, a busca pela cooperação e a participação de um na vida do outro é a internalização da dimensão prazerosa do conhecimento que leva o sujeito à construção de uma auto-imagem positiva e uma auto-estima adequada.

O uso das fábulas como recurso no processo de ensino e aprendizagem defende que a leitura e a escrita não são atividades mecânicas e o educador precisa ter claro seus objetivos e sua intencionalidade. Do Projeto, “Lendo, escrevendo, aprendendo com as Fábulas, transcrevendo para realidade”, nasceu um livro produzido por alunas dedicadas e criativas do ensino fundamental (EJA) da Fundação CASA.

Dentro da proposta de atividades que minimizassem as dificuldades de aprendizagem das adolescentes participantes da alfabetização (EJA) este livro foi elaborado a partir inicialmente da leitura das fábulas de Esopo pelas alunas. Posteriormente as adolescentes transcreveram as fábulas para o caderno; discutiram a compreensão de cada uma sobre o conteúdo de cada fábula; dramatizaram as histórias; ilustraram as fábulas com desenhos que expressassem o conteúdo escrito; refletiram sobre os aspectos da realidade vivida por elas, por fim, transcreveram cada fábula com aspectos de suas vivências, podendo refletir sobre propostas de mudança de atitudes para a vida futura.

Foram observados: os cadernos e demais exercícios das alunas; as práticas de leitura e escrita das educandas; o contexto das relações interpessoais e a oralidade das alunas; a prática pedagógica tendo as fábulas como estratégia de intervenção, as relações afetivas professor-aluno e aluno-aluno.

As jovens foram estimuladas a operar com idéias, analisá-las e discuti-las para que na troca e no diálogo com o outro, pudessem construir o seu ponto de regulação para um pensar competente e comprometido com o conhecimento.

Deste modo, as relações interpessoais proporcionadas pelo Projeto a reflexão sobre o conteúdo das fábulas e sobre a relação entre este conteúdo e as situações vividas e as vivências relacionadas com as diferentes situações permitiram as jovens uma construção e transformação conferindo novos significados e sentidos para a vida.

O caso de **R.** pode ser tomado como exemplo dos resultados do projeto.

**R.** tem dezoito anos de idade; deu entrada na Fundação Casa aos **14/07/08**. Foi internada em função de ato infracional equiparado a tráfico de entorpecentes. Nesta época já não mais residia com a família, estando amasiada com um jovem também envolvido no tráfico de drogas.

**R.** deu entrada na Fundação Casa sem nenhum tipo de identificação, seus genitores foram assaltados quando era ainda muito criança e todos os documentos foram perdidos, inclusive sua Certidão de Nascimento. Desta data em diante a jovem nunca mais teve documento algum; em função da falta de documentos não conseguiu estudar e por essa razão chegou à medida socioeducativa de internação apresentando analfabetismo funcional, ou seja, incapacidade de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Apresentava grande dificuldade em compreender o significado das palavras, expor idéias no papel por meio da escrita ou realizar operações matemáticas mais elaboradas.

**R.** aprendeu o pouco que sabe pela curiosidade e pela vontade de reconhecer o mundo através das letras. Os genitores não deram importância para as questões relacionadas à educação dos filhos, deixando-os à margem da ação educativa. Neste sentido, **R.** por ser a filha mais velha, desde muito cedo foi privada a escolarização para cuidar dos afazeres domésticos e dos cuidados com os irmãos mais novos.

Para Vigotsky (1984) as vivências do sujeito são fundamentais para que este se estabeleça como sujeito lúcido e consciente, hábil para alterar o modo em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos oferecidos como conteúdos da cultura consiste em condições necessárias e fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

Quando chegou à Fundação Casa a interna apresentava um ar pueril e embora tivesse envolvimento no meio infracional, não impressionava como infratora, ao contrário apresentou-se como uma jovem de fala mansa, bastante dócil e receptiva às orientações. **R.** apresentava uma sensação

de vazio, de incapacidade, de insignificância, indicando uma auto-imagem distorcida, de auto-estima pouco realista.

No início da medida sócioeducativa **R.** apresentou inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem, não conseguia acompanhar o ritmo da classe, sentia vergonha em se expor diante do grupo e nas atividades em que era necessário a leitura; os comportamentos de esquivia eram inevitáveis.

Entretanto, a partir do Projeto das Fábulas e da relação estabelecida com a professora, **R.** começou a se mostrar mais estimulada na realização de suas tarefas, esforçando-se para acompanhar as aulas, procurando tirar suas dúvidas junto à professora.

**R.** pela primeira vez teve a oportunidade de conviver de maneira consistente com algo que nunca teve, a possibilidade de estudar e se sentir parte de um grupo em que conseguiu se reconhecer e ser reconhecida como alguém capaz. A postura da professora perante as suas dificuldades criou um clima de confiança que favoreceu para que **R.** pudesse sentir-se genuinamente aceita, compreendida e respeitada, sentimentos que ajudaram na superação de algumas de suas dificuldades. **R.** começou então a se enxergar de outra maneira; neste momento do processo sua auto-imagem e sua auto-estima começaram a sofrer alterações positivas.

A escuta ativa, compreensiva e empática apareceu freqüentemente nos comportamentos da professora. Em muitos momentos durante as aulas deixou as alunas se expressarem, utilizando a roda da conversa, tentando conhecer a situação em que as alunas se encontravam, ou melhor, tentava compreender suas vivências, valorizando suas histórias.

De acordo com Rogers (2009) ouvir é admitir uma atitude de atenção frente à pessoa do aluno, no entanto ouvir com compreensão significa que a escuta vai além da simples percepção dos sons pelo sentido da audição. Ouvir exige uma sensibilidade para escutar o não-dito, é procurar ver a idéia e a atitude expressa pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir

como ela reage; aprender o seu quadro de referência em relação àquilo sobre que está falando (p.385).

Rogers (2009) parte da premissa de que não há aprendizagem sem vínculo afetivo, sem empatia, entre quem ensina e quem aprende. Privilegia a experiência subjetiva do sujeito, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências.

A natureza das relações interpessoais que **R.** estabeleceu com a professora e com o grupo, possibilitada pela sensibilidade e perspicácia da professora, configuraram um novo contexto que permitiu a **R.** a reelaboração de sua história pessoal, assim como apropriar-se dos instrumentos da cultura como a leitura e a escrita.

O vínculo afetivo estabelecido com a professora permitiu a **R.** entrar em contato com seus conteúdos positivos e está aprendendo, paulatinamente a valorizá-los, de forma que pode agora integrar suas necessidades e ações com a aprendizagem de conteúdos que fazem a diferença para sua vida, além de ter se tornado capaz de escrever, ler, compreender o que está lendo e dessa forma se comunicar de maneira mais eficiente, sendo capaz de enfrentar situações, sem sacrificar seus valores e padrões de conduta.

Outro fator que contribuiu para as conquistas de **R.** foi a atmosfera criada para a elaboração do Projeto, permeada de prazer, acolhimento, alegria, companheirismo; prazerosamente o conteúdo foi apresentado, as dificuldades percebidas e acolhidas como parte do processo, auxiliando-a, desta forma, na superação das dificuldades.

Talvez a dimensão mais significativa deste contexto para o resultado observado no projeto tenha sido o fato de ter atribuído a **R.** um papel que lhe permitiu dar uma contribuição autêntica e bem definida ao Projeto, tendo recebido uma incumbência precisa que lhe possibilitou sentir-se inteiramente responsável e orgulhosa.

Por outro lado, o educador precisa considerar a história do sujeito, pois ela o identifica, o situa no mundo, tornando-o único, com suas experiências vividas diariamente por meio de produções

culturais. Assim sendo, quando **R.** pôde reconhecer e compartilhar sua história ganhou a sensação de pertencimento e a possibilidade de ressignificar sua vida através da aprendizagem da leitura e da escrita, pois sua professora não lhe ensinou somente a ler, mas principalmente a atribuir sentido ao que se descobre, descobrindo o mundo e compreendendo a vida.

**R.** escolheu, para leitura, uma fábula que tratava de uma gata que se apaixonou por um belo rapaz, pedindo a Venus, deusa do amor, que a transformasse em uma bela moça. Atendendo seu pedido Venus transforma a gata em uma bela mulher por quem o rapaz se apaixonou e se casou. Algum tempo depois, para testar a moça, Venus colocou um rato na sua casa. A moça reagiu ao rato como se fosse uma gata. Constatando que não havia mudança interior e, como forma de castigo, Venus transformou novamente a mulher em gata. A moral da fábula é: A aparência pode ser mudada, mas não assegura a mudança da natureza.

**R.** reescreve a fábula trazendo Antonio, um morador de rua, super-educado, mas sujo e mal vestido e por isso esnobado por todos não conseguia comunicar-se com ninguém que não fossem outros mendigos. Certo dia, parado por uma moça muito bonita, reagiu dizendo: O que quer moça... vai me zoar... xingar... me chamar de desgraça ou coisa parecida? A moça respondeu: Não senhor, eu vim para dizer que o senhor tem bom coração e sei que o senhor pode fazer a diferença.

A moral da fábula de **R.** seria: As aparências enganam, nunca julgue as pessoas apenas pela aparência.

A moral da fábula reescrita por **R.** caminha em uma direção diferente da moral da fábula que ela leu. **R.** constrói seus personagens e as relações entre eles, a partir de sua história pessoal, de suas vivências e dos significados e valores estabelecidos pelo contexto cultural em que está inserida: ser morador de rua, ser invisibilizado por sua aparência, ser maltratado por alguém que tem uma aparência

correspondente àquela estabelecida pelo contexto social e cultural, e afinal encontrar um interlocutor que pode ver além das aparências e construir relações interpessoais respeitadas.

Como demonstra Vygotsky com os conceitos de internalização e de imaginação criativa, o processo de constituição do sujeito recria as condições estabelecidas pelas relações interpessoais e a fantasia busca, nos dados oferecidos pela realidade, o material com o qual vai trabalhar. **R.** e o aluno atendido na escola evidenciam um dos princípios importantes estabelecido pelo Enfoque Histórico-Cultural, ou seja, o sujeito constitui-se a partir do outro e recriando os conteúdos da cultura no contexto das relações interpessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos apresentados podem ser considerados a partir de diferentes referenciais teóricos que apresentam algumas convergências. O contexto das relações interpessoais, o vínculo afetivo que marca o lugar da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano é apontado por diferentes teóricos. O estabelecimento de um vínculo afetivo requer a consideração das condições e recursos do outro. **R.** tinha no projeto um lugar definido que lhe permitia ser responsável e orgulhoso, o aluno encontrou uma interlocutora disposta a considerar seus recursos pessoais e suas vivências. O educador considera a história do sujeito, suas experiências e vivências, permitindo que **R.** reconheça e compartilhe sua história, ganhando a dimensão de pertença e responsabilidade. Na fábula que **R.** reescreve o personagem ocupa o mesmo lugar que ela ocupou na vida: é um morador de rua que ainda que super-educado não era respeitado e valorizado pelos “outros” que são portadores de cultura. A moça valorizada (bonita e gentil) acreditava nos recursos dele e nas suas possibilidades. O vínculo afetivo necessário para o

sucesso da aprendizagem corresponde a uma relação interpessoal descrita no processo de internalização, uma relação interpessoal em que o outro atribui significados, considera os recursos e a história do sujeito e assinala de modo realista seus recursos, permitindo ampliar o domínio que o sujeito tem da leitura e da escrita. **R.** está dando um pequeno e importante passo no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento propiciado pelo projeto descrito. O projeto apresentado resgata a dimensão afetiva e articula a dimensão afetiva e cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda que teóricos como Rogers enfatizado o papel da empatia, da congruência, da aceitação incondicional nas relações interpessoais e que Pichon-Riviere tenha assinalado a diferença entre objeto interno e vínculo, encontramos nos conceitos de internalização, vivência, imaginação criadora funções psíquicas superiores, a possibilidade de compreender, de modo mais claro como as condições materiais de vida, os conteúdos da cultura e a natureza das relações interpessoais permitem compreender o sujeito em um determinado momento de sua trajetória de constituição e desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal, tão presente na literatura e nos discursos dos educadores

aponta para o lugar do “outro”, do desenvolvimento real ou atual do sujeito, do desenvolvimento potencial, do papel da comunicação e da atividade. Escrever sobre estes conceitos parece ser mais fácil do que efetivamente considerá-los na organização da ação educativa.

Recebido em: janeiro de 2011

Aceito em: março de 2011

## REFERÊNCIAS

- BEATÓN G. A. *La Persona en lo histórico-cultural*. São Paulo: LinearB, 2005.
- FARIÑAS G. A. *Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da psicologia desde o pensamento complexo*. Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terceira Margem, 2010.
- FREITAS L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes Ltda., 2009.
- PATTO M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: A. Queiroz, 1990.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- SANTOS, H. *A busca de um caminho para o Brasil: a trelha do círculo vicioso*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Imaginación y Creación em La edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Edcación, 1999.