



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROEG
COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS ESPECIAIS - CIPE
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA A DISTÂNCIA

PROCESSOS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Fernanda Farias Alencar

CAMPINA GRANDE
2011

Fernanda Farias Alencar

**PROCESSOS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a Distância (Pro-licenciatura) pela Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador(a): DIANA LUCENA DE OLIVEIRA

**CAMPINA GRANDE
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

A368p Alencar, Fernanda Farias.
Processos e dificuldades na aprendizagem escolar
[manuscrito] / Fernanda Farias Alencar. – 2011.
32 f.

Digitado.
Trabalho Acadêmico Orientado (Graduação em Geografia)
– Universidade Estadual da Paraíba, Secretária de Educação à
distância - SEAD, 2011.
“Orientação: Profa. Esp. Diana Lucena de Oliveira”.

1. Ensino de Geografia. 2. Metacognição. 3.
Aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 372.891

Fernanda Farias Alencar

**PROCESSOS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Aprovado em: 20 de agosto de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Diana Lucena de Oliveira

Profa. Esp. Diana Lucena de Oliveira
Orientadora

Laécia Maria Bertulino de Medeiros

Profa. Ms. Laécia Maria Bertulino de Medeiros
Examinadora

Sebastião Valmir Silva

Prof. Esp. Sebastião Valmir Silva
Examinador

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem e suas dificuldades através da vasta literatura que abrange, visto que é importante discorrer acerca dos processos e dificuldades nessa perspectiva, pois ações pedagógicas devem ser bem planejadas, elaboradas para que leve em conta a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento. A discussão apresentada está subsidiada à luz das contribuições teóricas que fundamentam a psicologia da aprendizagem, o exercício da metacognição, os aspectos psicopedagógicos, entre outros elementos que contribuem para a progressão da aprendizagem. Partimos do pressuposto de que um modelo associado aos avanços das ciências cognitivas possibilita ao aprendiz construir ativamente a compreensão do mundo.

Palavras-Chaves: Aprendizagem. Dificuldade. Processos.

ABSTRACT

This search aims to understand the learning process through its difficulties and the extensive literature covering, as it is important to talk about the importance of the processes and difficulties in this process, because pedagogical actions must be well planned, prepared to take into account the student participation in teaching-learning process for the construction of knowledge. The discussion presented is subsidized in the light of theoretical contributions that underlie the psychology of learning, the exercise of metacognition, psycho-pedagogical aspects, among other elements that contribute to the progression of learning. We assume that a model associated with advances in cognitive science allows the learner to actively construct understanding of the world.

Key-Words: Learning. Difficulty. Processes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	07
2.1 RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM	08
2.2.1 Aprendizagem Eficiente	09
2.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	10
2.4 CONHECIMENTO METACOGNITIVO	13
2.5 CONHECIMENTO PRÉVIO	14
2.6 PROCESSO DE APRENDIZAGEM	16
2.6.1 O processo de aprendizagem na abordagem de Vygotsky	17
2.6.2 O processo de aprendizagem na abordagem de Piaget	20
2.6.3 Teoria da Equilibração	22
2.7 AS INFLUÊNCIAS E OS PROCESSOS.....	23
3 METODOLOGIA	26
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	26
3.2 LOCAL DE ESTUDO.....	26
3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é vista como um processo dinâmico e ativo, em que os indivíduos não são simples receptores passivos, mas sim processadores ativos da informação. Todos os indivíduos à sua maneira e tendo em conta as suas características pessoais são capazes de aprender ou reaprender, isto é, capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, quer mobilizando conhecimentos de experiências anteriores em situações idênticas.

Aprendizagem Escolar, Processos e Dificuldades constituem os assuntos fundamentais do presente artigo como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Geografia. Mais do que isso, neste trabalho colocamos assuntos que nos auxiliam a compreender melhor o processo ensino aprendizagem nas escolas.

Entendemos que o professor lida com pessoas concretas, cada uma com sua história singular. Por isso mesmo o estímulo ao conhecimento da realidade e à discussão crítica é constante em todo o trabalho. Assim, tivemos como objetivo entender o processo de aprendizagem e suas dificuldades através da vasta literatura que abrange o assunto. E objetivos específicos: Discutir a aprendizagem enquanto Fenômeno universal; observar as dificuldades fazendo parte dessa construção do conhecimento; descobrir conceitos de aprendizagens em toda fase da vida, observando as características psicológicas desse aprendiz.

Este estudo tem uma relevância importante para a sociedade, trazendo pontos esclarecedores sobre questões do dia-a-dia escolar que levará o leitor ao entendimento de que tudo faz parte de um desenvolvimento psicológico do ser humano. As pesquisas que foram feitas mostram aprendizagens e dificuldades por toda parte, e aonde houve aprendizagem houve dificuldades superadas.

2 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo em que os indivíduos não são receptores passivos. De acordo com Ingold (2010) “todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática”, ou seja, ainda de acordo com o autor vai além das “capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos”.

Todos os indivíduos são capazes de “aprender a aprender”, isto é, são capazes de encontrar respostas para situações ou problemas mobilizando conhecimentos de experiências anteriores ou mesmo projetando no futuro uma solução no presente, interagimos com as situações e problemas de forma pessoal. (BALANCHO e COELHO, 1996).

No processo ensino-aprendizagem os fatores motivacionais estão entre os determinantes principais da realização escolar. A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO e COELHO, 1996).

Maslow, um dos formuladores da teoria humanista, aceitou a ideia de que o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades biológicas, mas rejeitou a teoria de que toda motivação humana pode ser explicada em termos de privação, necessidade e reforçamento (PILETTI, 1985).

Para Maslow (apud Piletti 1985) a necessidade de ordem superior, como as necessidades de realização, necessidades de conhecimento e necessidades estéticas, são primárias ou básicas, mas apenas se manifestam depois que as de ordem inferior forem satisfeitas.

De acordo com Piletti (1985), Maslow esquematizou uma hierarquia de sete conjuntos de motivos-necessidades: 1ºFisiológicas; 2ºSegurança; 3ºAmor e Participação; 4ºEstima; 5ºRealização; 6ºConhecimento e Compreensão; e 7ºEstética.

Essa teoria é fundamental e deve ser acompanhada hierarquicamente, pois só teremos o desejo do 5º, 6º e 7º se o 1º, 2º, 3º e o 4º níveis estiverem satisfeitos. Se na escola alguns alunos não estão conseguindo aprender, é provável que suas

dificuldades sejam provenientes da não satisfação de alguma ou de várias coisas que antecedem na hierarquia.

O aluno pode ter dificuldade em aprender por estar com fome ou cansado, por estar inseguro quanto ao futuro, por estar isolado da família ou do grupo de colegas, por sentir-se desprezado ou inferiorizado, ou por sentir-se frustrado em relação a muitos de seus planos e objetivos. Dessa forma, há um longo caminho a percorrer antes que o professor possa entender porque um, vários, ou todos os alunos têm dificuldades em entender o que ele está tentando ensinar (PILETTI, 1985).

Aprende-se melhor e mais depressa se houver interesse pelo assunto que se está a estudar. Motivado, um indivíduo possui uma atitude ativa e empenhada no processo de aprendizagem e, por isso, aprende melhor. A relação entre a aprendizagem e a motivação é dinâmica: é frequente o homem interessar-se por um assunto, empenhar-se, quando começa a aprender. A motivação pode ocorrer durante o processo de aprendizagem (PILETTI, 1985).

2.1 RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem os alunos devem ser estimulados pelo professor, que, em conhecimento aos parâmetros curriculares nacionais, vai dando sequência a esse aprendizado.

Em relação aos procedimentos, o aprendizado é longo e processual, aprende-se a praticar ações cada vez mais complexas, com maior autonomia e maior grau de sociabilidade. Durante a escolaridade fundamental é possível que os alunos atuem de forma cada vez mais elaborada, de modo que ao final do processo tenham desenvolvido ao máximo possível suas capacidades. Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e ideias, diferentes formas de expressões e participações e diferentes processos de aprendizagens, sendo o seu próprio um deles (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001).

Pela experiência em sala de aula e conversas informais com professores, observa-se que há uma falta de entendimento dos próprios professores em relação ao aprendizado dos alunos, chegam ao ponto de falarem que eles não querem aprender nada. Com isso a necessidade de um entendimento sobre a temática é de

fundamental importância, pelo fato de encontrar subsídios e maneiras de colaboração dando suporte e chegando a soluções de cada problema.

Geralmente a escola não leva em consideração a situação familiar de cada aluno, o tipo de família a educação familiar tratando todos iguais no sentido de não saber o que é interessante ensinar, e esse fator pode prejudicar a aprendizagem (PIAGET, 1976).

2.2.1 Aprendizagem Eficiente

Aprender depressa e esquecer devagar ou não esquecer é o significado de aprendizagem eficiente (MASLOW apud PILETTI, 1985). Oito fatores são importantes para uma aprendizagem eficiente:

- A prontidão para aprender – que abrange três elementos mais importantes: a maturação física, a experiência anterior, o grau de motivação.
- A atitude ativa - frente ao processo de aprendizagem e a interação de aprender reduzem o tempo necessário para qualquer aprendizagem a aproximadamente 10% do que é gasto quando não há essa atitude ativa, nem a intenção de aprender.
- Aprendizagem com sentido e aprendizagem sem sentido - a primeira exige aproximadamente 10% do tempo para a segunda. Três aspectos, entre outros, são compreendidos pela significação do material: a possibilidade de associação, a forma ou organização do material a ser aprendido, a utilidade do que é aprendido.
- . No entanto, a escola insiste em tratar uma sala de aula como sendo uniforme, assumindo que todos assimilam a informação do mesmo modo. O quanto realmente os alunos diferem em termos da capacidade de aprender
- Repetição - quando necessária é mais eficiente quando espaçada, em vários períodos, do que quando intensa, num mesmo momento.
- Conhecimento dos resultados - o aluno se desinteressará do processo de aprendizagem e seu rendimento escolar será muito menor.
- A aprendizagem mais eficiente - é aquela que se dá da mesma forma em que vai ser posta em prática.

- Além do mínimo indispensável - para que a aprendizagem seja eficiente e dure, é preciso que os pontos mais importantes sejam estudados.
- Aprendizagem Livre - é a própria escola e o sistema social em que vivemos, produz uma escola inadequada ao desenvolvimento do indivíduo criando até mesmo desigualdades sociais. Ao invés da escola se adaptar-se ao aluno, o aluno que tem que se adaptar-se a escola.

Não é novidade que os alunos não são iguais, não aprendem da mesma maneira e não fazem as coisas segundo um mesmo padrão ou em termos de assimilação de informações só fica evidente no cômputo das tarefas realizadas, em termos de notas nas provas ou nas tarefas. Porém, essas diferenças são muito mais complexas e com implicações mais profundas do que as diferenças nas notas no final do semestre (PARO, 2000).

Paro (2000) afirma que o primeiro fator revelador foi o professor descobrir que em sua classe existia esta disparidade de estilos de aprendizagem. A segunda foi constatar o quão importante foi adequar a tarefa ao estilo do aluno. O aluno claramente holístimagético tinha muita dificuldade para se expressar oralmente e nunca escreveu mais do que algumas palavras. Porém quando usou programas de computadores com capacidade gráfica e de animação ele pode manipular palavras de forma visual, facilitando e incrementando a sua fluência da escrita.

2.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Todas as pessoas, seja alunos e professores, percebem, analisam, visualizam, e transformam a informação e refletem de diversas formas. Por exemplo, podemos preferir absorver a informação lendo ou ouvindo, pondo em prática ou refletindo, a raciocinar de uma forma lógica ou interpretando de uma maneira intuitiva. Preferimos talvez aprender de uma forma dependente ou independente, competitiva ou cooperativa, por etapa aprofundada ou superficial (PARO, 2000).

Chamamos estas preferências relativas à aprendizagem estilos de aprendizagem. As etapas de ensino também variam. Alguns preferem o ensino magistral, enquanto que outros ajudam os alunos a descobrirem por eles próprios. Alguns concentram os esforços na transferência de conhecimentos, outros na

promoção e na compreensão. Alguns adotam uma técnica centrada no ensino, outros numa técnica centrada na aprendizagem (FELDER, 2002).

A maior parte das pessoas tem um estilo de aprendizagem dominante, mas que pode mudar em função do conteúdo ou da tarefa de aprendizagem. Na realidade, misturamos muitas vezes os estilos de aprendizagem quando absorvemos a informação (FELDER, 2002).

O modelo organizador é construído a partir de percepções, ações e inferências, bem como do conhecimento prévio que o sujeito tem da situação, e resultam em um sistema de relações que podem ser ou não de caráter operatório, com coerência interna que produz no sujeito a ideia de representação do mundo real.

Felder (2002) chama de estilos de aprendizagem uma preferência característica e dominante na forma como as pessoas recebem e processam informações, considerando os estilos como habilidades passíveis de serem desenvolvidas. O autor afirma ainda que alguns aprendizes tendem a focalizar mais fatos, dados e algoritmos enquanto outros se sentem mais confortáveis com teorias e modelos matemáticos. Alguns também podem responder preferencialmente a informações visuais, como figuras, diagramas e esquemas, enquanto outros conseguem mais a partir de informações verbais – explicações orais ou escritas. Uns preferem aprender ativa e interativamente, outros já têm uma abordagem mais introspectiva e individual.

Felder (2002) define quatro dimensões de estilos de aprendizagem, que são apresentados na figura 1.

Figura 1: Estilos de Aprendizagens



Fonte: Felder (2002)

Considerando a classificação da figura acima, entendemos que no estilo Aprendizagem Ativos x Reflexivos, os ativos tendem a reter e compreender informações mais eficientemente discutindo, aplicando conceitos e/ou explicitando para outras pessoas. Gostam de trabalhar em grupos. Os reflexivos precisam de um tempo para sozinhos pensar sobre as informações recebidas. Preferem os trabalhos individuais.

Já os aprendizes Racionais x Intuitivos, os racionais gostam de aprender fatos. São mais detalhistas, memorizam fatos com facilidade, saem-se bem em trabalhos práticos (laboratório, por exemplo). Tendem a ser mais práticos e cuidadosos do que os intuitivos. Os intuitivos preferem descobrir possibilidades e relações. Sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. São mais rápidos no trabalho e mais inovadores.

Quanto aos aprendizes Visuais x Verbais, os visuais lembram mais o que viram – figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Os verbais tiram maior proveito das palavras – explicações orais ou escritas.

Quanto aos aprendizes Sequências x Globais: Os sequenciais preferem caminhos lógicos, aprendem melhor os conteúdos apresentados de forma linear e encadeados. Os globais lidam aleatoriamente com conteúdos, compreendendo-os por “insight”. Depois que montam a visão geral, tem dificuldade de explicar o caminho que utilizaram para chegar nela. (CAVELLUCCI, 2002, p.9).

Apesar da classificação, não convém considerar os estilos como uma marca definitiva, pois, segundo Cavellucci (2003), é mais adequado utilizar o termo preferências de aprendizagem para denominar o conjunto de preferências que determinam uma abordagem individual para aprender, nem sempre compatível com as situações de aprendizagem. Estas preferências variam ao longo da vida, de acordo com a situação de aprendizagem, seu conteúdo e a experiência do aprendiz. Refletir sobre o estilo nos conduz a um conhecimento metacognitivo sobre nosso processo de aprendizagem.

Uma postura menos cognitivista procura não só caracterizar o estilo da pessoa, mas o conteúdo e o contexto que estão sendo trabalhados (MORENO et al. 2000).

Estas autoras argumentam que:

Cada indivíduo constrói modelos da realidade que servem para orientar e conhecer o mundo ao seu redor. Pois, cada indivíduo seleciona e organiza uma série de dados, a partir dos quais constrói o que denominamos de

modelo organizador. As diferenças que apresentam as interpretações que diversos indivíduos dão a um mesmo fenômeno vão informar-nos sobre as características diferenciais de seus respectivos modelos (MORENO et al. 2000, p. 78).

Mesmo essa seleção não sendo necessariamente a melhor para a compreensão da situação, os modelos organizadores são sistemas dinâmicos de representação da realidade e evoluem com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, sendo constantemente revisados para atender suas novas exigências.

2.4 CONHECIMENTO METACOGNITIVO

A metacognição é um campo de estudos das Ciências Cognitivas que é atravessado por diversos conceitos, apresentando diferentes manifestações e tipos e sendo estudado através de pesquisas em áreas do conhecimento distintas. Assim, além da capacidade de conhecer o meio, o ser humano é dotado da capacidade de conhecer o que conhece, ou seja, de captar e apreender conscientemente a sua própria cognição, o que se denomina metacognição, segundo Flavell (1981), auto monitoramento de qualquer iniciativa cognitiva.

Segundo Marcuschi (1999), o ser humano é um ser essencialmente cognitivo, possui o atributo de perceber, assimilar e compreender cognitivamente o seu entorno, pois é no homem que se manifesta a cognição, compreensão, produção e processamento do conhecimento.

Em um segundo nível de complexidade, o que mais caracteriza o homem, já que nos animais há um tipo de cognição denominada cognição social, é a pertença da metacognição, capacidade de pensar conscientemente o próprio processamento cognitivo.

Realizando uma conceituação do fenômeno metacognitivo no campo da aprendizagem, Paris e Winograd (1990, apud BONINI, 2002) consideram a metacognição composta por dois traços: a auto apreciação – parecer que o indivíduo tem sobre o seu conhecimento - e o autocontrole da cognição - “metacognição em ação”, pensamentos metacognitivos de uma ação cognitiva.

De acordo com Ribeiro (2003, apud Bonini, 2002), as efetividades metacognitivas referem-se aos aspectos afetivos do processo, relacionados às impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a

realização da tarefa. Dessa forma, são efetividades metacognitivas: demonstrar ansiedade ao receber o novo tema de estudo; sentir que será difícil ou fácil; perceber que há uma possibilidade de inovação; demonstrar curiosidade mobilizadora ou grande confusão são sentimentos que podem vir à tona durante as tarefas a serem realizadas; entender a finalidade da tarefa, a qual pode estar implícita ou explícita; ter consciência dos objetivos ajuda a direcionar as ações, a envidar esforços, a otimizar tempo e recursos pessoais e realizar a ação propriamente dita.

Embora todos os aspectos anteriores recaiam sobre a ação, com maior ou menor grau de consciência, a ação diz respeito, segundo Ribeiro (2003), às estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. Elas podem ser simplesmente estratégias cognitivas, como quando se escolhe ações para atingir um objetivo cognitivo. Mas, serão estratégias metacognitivas.

Nesse sentido, Bonini (2002), buscando tornar mais claro o entendimento do termo metacognição, ressalta três tipos de conhecimento gradual:

- Declarativo: a consciência do que se sabe e das estratégias a serem utilizadas.
- Executivo: o conhecimento de como realizar determinadas tarefas ou aplicar uma estratégia.
- Condicional: o conhecimento de quando e onde usar uma estratégia particular.

Como diz Ribeiro (2003, p.115), “A metacognição em ação ou o autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação – antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessários à verificação dos resultados obtidos”.

Ainda segundo ela, “(...) nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer. A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola”. (2003, p.115).

2.5 CONHECIMENTO PRÉVIO

De acordo com Ausubel (2003) o conhecimento prévio é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

Os conhecimentos anteriores que um indivíduo possui sobre um assunto podem condicionar a aprendizagem. Há conhecimentos, aprendizagens prévias, que, se não tiverem sido concretizadas, não permitem a possibilidade de se aprender. Uma nova aprendizagem só se concretiza quando o material novo se incorpora, se relaciona, com os conhecimentos e saberes que se possui (AUSUBEL, 2003, p. 85).

A Teoria de Ausubel prioriza a Aprendizagem Cognitiva, que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva. Essa Estrutura Cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de certa forma em qualquer modalidade do conhecimento.

O conteúdo previamente detido pelo indivíduo representa um forte influenciador do processo de aprendizagem. Novos dados serão assimilados e armazenados na razão direta da qualidade da Estrutura Cognitiva Prévia do aprendiz. Esse conhecimento anterior resultará num ponto de ancoragem onde as novas informações irão encontrar um modo de se integrar a aquilo que o indivíduo já conhece (TAVARES, 2004).

Conforme Ausubel (2004), essa experiência cognitiva, porém, não se influencia apenas unilateralmente. Apesar de a estrutura prévia orientar o modo de assimilação de novos dados, estes também influenciam o conteúdo atributivo do conhecimento já armazenado, resultando numa interação evolutiva entre novos e velhos dados. Esse processo de associação de informações inter-relacionadas denomina-se Aprendizagem Significativa.

Ausubel (2003) também coloca a ocorrência da Aprendizagem Mecânica, que é aquela que encontra muito pouca ou nenhuma informação prévia na Estrutura Cognitiva a qual possa se relacionar, sendo então armazenada de maneira arbitrária. Em geral envolve conceitos com um alto ou total teor de novidade para o

aprendiz, mas no momento em que é mecanicamente assimilada, passa a se integrar ou criar novas Estruturas Cognitivas.

2.6 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Entre as características da afetividade no período escolar, destacam-se a potencialização das funções neuro-sensório-motoras e cerebrais responsáveis pela sensação, percepção e emoção. Porém, essas funções ainda estão confusas para a criança por ser uma fase de desenvolvimento, o que torna particularmente importante a intervenção do professor para ajudar os alunos a discriminar entre o seu eu e sua experiência. Pode-se dizer, ainda, que a qualidade da afetividade na relação professor e aluno é determinante para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno.

O trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da afetividade no processo educacional considera três aspectos: o emocional, o cognitivo e o comportamental. Como são processos interdependentes, implicam na capacidade da criança quanto à identificação e expressão de sentimentos, ao adiamento de satisfações, ao controle de impulsos e à redução de tensões (COSTA e SOUZA, 2006).

De acordo com Costa e Souza (2006), a criança também precisa saber distinguir sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, bem como compreender a expectativa dos outros, usar as etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si e compreender normas de comportamento. O período escolar coincide com a fase em que a criança está desenvolvendo outras formas de comunicação que não a oral, como os gestos e expressão facial, além de estar trabalhando, a partir da interação com os outros, as emoções e suas influências negativas e positivas, e manifestando suas ideias e pensamentos.

A afetividade passa, então, a ser um estímulo que gerará a motivação para aprender. No entanto, cabe ressaltar que a motivação para a aprendizagem

depende das estratégias didáticas, da qualidade das intervenções do professor e também do modo como planeja e utiliza certos recursos em suas aulas, como: metodologia de projetos, aulas-passeio, dramatização, lúdico, entre outros.

2.6.1 O processo de aprendizagem na abordagem de Vygotsky

A concepção vygotskyana afirma que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1993).

Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto.

Vygotsky (1993) diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não supre de respostas às questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe

em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1993 p. 101).

Para Vygotsky, o aprendizado tem papel vital no processo de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. Daí a importância da educação, do ensino, do professor e dos parceiros mais experientes como elementos da mediação. Assim, o papel da aprendizagem no desenvolvimento é explicado pela “Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal”. Vygotsky considera que há três níveis de desenvolvimento:

1) Nível de desenvolvimento real: diz respeito a funções já consolidadas, amadurecidas. Aquilo que o indivíduo já aprendeu, domina e consegue fazer por si só.

2) Nível de desenvolvimento potencial: refere-se às funções potenciais, ou seja, aquilo que pode “vir a ser”, que o indivíduo poderá aprender;

3) A Zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas e estabelecidas no seu desenvolvimento real.

Este último é definida como distância entre o N.D.R. e o N.D.P., assim, as funções da zona proximal ainda estão em estado embrionário. Pode-se dizer que “estão acontecendo”. O indivíduo conseguirá realizar tarefas e problemas relativos à zona de desenvolvimento proximal desde que conte com a ajuda/apoio/suporte/mediação de parceiros mais experientes. E é por isso que a imitação joga papel importante.

Para Vygotsky a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado. A zona de desenvolvimento proximal mostra a importância do “bom ensino” – como aquele que “puxa” o desenvolvimento.

Pino (2000) apontou que as contribuições de Vygotsky para a psicologia se devem à compreensão de que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e que o psiquismo é de natureza cultural.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais

e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. Logo, nessa perspectiva, o sujeito é visto como concreto, situado, datado e privilegia-se o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (BRANCO e SMOLKA, 2004).

Ao abordar a questão da ZDP, Vygotsky (1991) amplia e dá grande importância ao papel do ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A ZDP é reconhecida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

Segundo Pino (2005), para Vygotsky, a originalidade do desenvolvimento da criança reside no fato de que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das funções culturais e, de outro lado, as funções de natureza culturais têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo até mesmo previsível.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em dois planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram. Perceber o desenvolvimento dessa forma nos permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos. O desenvolvimento orgânico é regido por forças naturais e o desenvolvimento cultural, que define a especificidade humana, emerge da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural com auxílio da mediação do outro (PINO, 2005).

Considera-se, nessa perspectiva, que o sujeito, ao nascer, ainda não está “pronto” e que o mesmo será aquilo em que se transformarão a partir de suas interações sociais nos mais diversos contextos. Assim, é possível compreender que

a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nesse aspecto, pontuamos o papel primordial do educador como mediador, uma vez que, ao interagir com o educando, o auxilia a internalizar, paulatinamente, o que vai sendo construído nessa relação.

Essa perspectiva confere, portanto, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky, ressaltamos que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Diante do exposto, compreendemos que, para que ocorra a assimilação dos conceitos científicos, é necessário que haja um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido pela atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá por meio dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamentos diversos.

2.6.2 O processo de aprendizagem na abordagem de Piaget

Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual.

Para Piaget (1967), estruturas variáveis são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo, tanto na dimensão individual como na social; já as características invariáveis são as

funções de interesse, explicação, entre outras, que não variam com o nível mental do indivíduo.

Assim, a cada explicação particular para certo interesse, há uma integração com a estrutura existente, que, em um primeiro momento, é reconstruída e, em seguida, ultrapassada para uma dimensão mais ampla, acarretando o desenvolvimento mental. Então, a partir da integração de sucessivas estruturas, na perspectiva de que cada uma conduz à construção da seguinte, Piaget dividiu esse desenvolvimento em grandes estágios ou períodos que obedecem basicamente a três critérios, que são descritos abaixo:

- I) *“A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que as caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro”.* (PIAGET; LNHELDER, 1978, p. 131).

Vê-se, pois, que o desenrolar dos estágios pode ser acelerado ou retardado, dependendo da experiência do indivíduo, e que as idades são relativas às populações estudadas, sendo que o mais importante é que a ordem de sucessão permanece inalterada. Isso é comprovado em estudos realizados por psicólogos de vários países que constataram um retardamento de até 4 anos em crianças em idade escolar, como afirma o próprio Piaget (1982).

- II) *“Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares”* (PIAGET; LNHELDER, 1978, p. 131).

Entretanto, este critério não significa que cada estágio de desenvolvimento seja caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento, mas sim, por certa atividade potencial que é suscetível de atingir esse ou aquele resultado, dependendo do meio no qual a criança vive (PIAGET, 1982).

- II) *“As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem uma às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde”.* (PIAGET; LNHELDER, 1978, p. 132).

E esse contínuo processo de desenvolvimento se dá através do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura precedente e a ação do meio, sendo que essas estruturas se sucedem de forma que cada uma assegura um equilíbrio mais estável do que o anterior, em direção a uma estrutura mais abrangente.

2.6.3 Teoria da Equilibração

Os estudos de Piaget, a teoria da Equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autoregulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seria vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

É de Piaget o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. À primeira vista, o desabrochamento da personalidade parece depender, sobretudo, dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não será. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. *(citação?)*

Piaget (1982) afirma que adquirida à linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até que o pensamento verbo-

conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação.

2.7 AS INFLUÊNCIAS E OS PROCESSOS

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, motivação, e, segundo alguns teóricos, pela hereditariedade, onde o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta são os elementos básicos para o processo de fixação das novas informações absorvidas e processadas pelo indivíduo.

O processo de aprendizagem é de suma importância para o estudo do comportamento. Alguns autores afirmam que certos processos neuróticos, ou neuroses, nada mais são que uma aprendizagem distorcida, e que a ação recomendada para algumas psicopatologias são um redirecionamento para a absorção da nova aprendizagem que substituirá a antiga, de forma a minimizar as sintomatizações que perturbam o indivíduo (CUNHA, 2000).

A educação é uma forma sistemática de planejar, executar e avaliar todo o processo de aprendizagem envolto a objetivos específicos da aprendizagem, focados na investigação, participação e pesquisa, onde a comunicação facilite o processo complexo de transformar informação em conhecimentos significativos, partindo de combinações de recursos humanos e materiais (CUNHA, 2000).

Tudo isso pode melhorar o ensino, mobilizar os aprendizes ou criar redes de colaboração, mas a maioria das pessoas que vivem no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidades e do saber necessários para convertê-los em conhecimento, esse é o papel da escola.

Para Piaget (apud CUNHA, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso da escola, o aluno e os professores. Ele enfatiza as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação

do aluno com o seu meio, havendo assim a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um facilitador, enquanto o aluno assume a posse das ideias.

Durante toda a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente, e é isso que será focado como aspecto facilitador para o aprendizado neste estudo. Fernández (1991, p.47), diz que toda a aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais.

Ao se refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou até mesmo é ignorada por alguns professores. Os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante todo o percurso escolar, o qual terá como foco de estudo as séries iniciais do ensino fundamental.

A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, a qual é retratada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22-23) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, a igualdade de direitos, a participação como princípio democrático e a responsabilidade pela vida social.

Comenius (2002, p.85) refere-se ao cérebro na idade infantil como úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam, apreendendo rapidamente o que lhes é ensinado. No cérebro do homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade.

Segundo ele, o homem para ser homem, criatura racional, deve ser instruído nas letras, nas virtudes e na religião, tornando-se capaz de levar a vida presente de modo útil e de preparar-se dignamente para a vida futura. Todos devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, para que ninguém no mundo se depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado.

Rousseau (1994, p. 63) entende que um bom professor não deve sobrecarregar seus alunos com trabalhos difíceis, mostrando-se apenas severo e zangado, construindo assim a reputação de um homem rigoroso e rude. O professor

deve participar dos divertimentos de seus alunos, fornecendo atividades que os agradem e exerçam sua curiosidade, de modo que se sintam melhor ali do que em qualquer outro lugar, mais também fazendo com que o aluno busque aprendizagem e o interesse pelos estudos por seu próprio impulso.

De acordo com Cerizara (1990, p.166), a educação deve ser um meio de construir um novo indivíduo para viver em uma nova sociedade, estando apto a enfrentar a realidade tal como ela é, de modo a fazer uso tanto da razão quanto do sentimento, conhecendo a si próprio e a seus semelhantes. Isso se dá pelo fato da criança não ser capaz de assumir-se como ser moral, precisando do adulto para orientá-la em busca da independência e autonomia.

Quanto a isso, Souza (1970) entende que a escola é a continuação do lar, portanto, a escola não pode limitar-se apenas a fornecer conhecimentos conceituais, mas deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos. A influência mais importante no processo escolar é exercida pelo professor; então é preciso que ele compreenda a origem do desenvolvimento emocional e o comportamento da criança em todas as suas manifestações.

A aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente. Segundo Rodrigues (1976, p.173), os motivos humanos para aprender qualquer coisa são profundamente interiores. A criança deseja aprender quando há em si motivos profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens. Sendo que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p.174).

Corroborando esta afirmação, Vygotsky (1994, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2007) a pesquisa bibliográfica se constitui num procedimento formal para a aquisição de conhecimento sobre a realidade. Exige pensamento reflexivo e tratamento científico. Não se resume na busca da verdade; aprofunda-se na procura de resposta para todos os porquês envolvidos pela pesquisa. O autor ainda explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, periódicos e artigos científicos.

3.2 LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa bibliográfica teve como fonte de estudo acervo as bibliotecas públicas e privadas, através de livros, periódicos, artigos científicos, monografias e também acesso do banco de dados on-line.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O estudo bibliográfico coloca o pesquisador em contato direto com o que foi dito e escrito sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma pesquisa, quer publicada, quer gravada (LAKATOS; MARCONI, 2009).

O trabalho foi realizado no período de abril a junho de 2011, obedecendo as seguintes etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico, seleção e leitura, fichamento e elaboração da redação final.

Em relação à escolha do tema, este envolve afetividade em relação a um tema ou alto grau de interesse pessoal, pois para se trabalhar uma pesquisa é preciso ter um mínimo de prazer nesta atividade. A escolha do tema está vinculada, portanto, ao gosto pelo assunto a ser trabalhado.

O levantamento bibliográfico é a localização e obtenção de documentos para avaliar a disponibilidade de material que subsidiará o tema do trabalho de pesquisa. Este levantamento foi realizado junto às bibliotecas ou serviços de informações existentes (LAKATOS; MARCONI, 2009).

A seleção e leitura dos assuntos bibliográficos são muito importantes porque é preciso que se esteja preparado para copiar os documentos, seja através de xerox, fotografias ou outro meio qualquer (LAKATOS; MARCONI, 2009).

O fichamento é uma coleta de informação relativa somente às obras ou documentos que contenham dados referentes à especificidade do tema a ser tratado (LAKATOS; MARCONI, 2009).

A elaboração da redação final de um artigo é um item de essencial importância, por transparecer a técnica, a erudição, e os conhecimentos específicos de seu autor. Desse modo, é imprescindível que o texto final expresse diretrizes concretas, informações verídicas, tendências reais sobre uma problemática ou assunto delimitado (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Para embasar a redação final foram selecionados autores específicos que explicam as dificuldades e os processos de aprendizagem que surgem no decorrer da vida escolar do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho a proposta apresentada foi, entre outros objetivos, entender o processo de aprendizagem e suas dificuldades através da vasta literatura que abrange o assunto. Os autores evidenciaram os estilos de aprendizagem, os processos de aprendizagem e a importância do conhecimento prévio do aluno.

A Compreensão do processo ensino-aprendizagem e os fatores envolvidos neste processo é algo complexo e que envolve profundo conhecimento de como o ser humano desenvolve e processa a cognição. Compreender este fenômeno implica conhecer as teorias que o discutem e buscam explicitá-lo. Por isso o conhecimento sobre as diferentes concepções que o norteiam é de fundamental importância.

Notamos que embora a aprendizagem ocorra em diferentes lugares, à escola é o único lugar privilegiado para a construção do conhecimento sistemático. A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional, onde o conhecimento é transmitido por meio do ensino no processo de transmissão/assimilação.

Aprendizagem e ensino são binômios indissociáveis. Um não existe sem o outro. Ausubel (1980) define aprendizagem significativa como sendo um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente da estrutura de conhecimento de um indivíduo. Neste sentido Paulo Freire (1999, p.31) enfatiza que ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã.

De acordo com as considerações feitas pelos autores podemos afirmar que, a aprendizagem significativa parte da experiência e dos conhecimentos do aluno, valoriza a prática e a experiência pessoal discente no processo de construção do

saber e tem para o docente a função de mediar o aluno na construção do conhecimento do modo mais autônomo e pessoal possível.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.

BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANCO, Angela Maria Uchôa de Abreu; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Coord.). **Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural**. ANPEPP, X Simpósio de pesquisa e intercâmbio Científico, 2004. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br/XSimposio/Desenvolvimentoeeducacaonaperspectivasociocultural.doc>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVELLUCCI, L.C.B. **Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais**. 2003. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia. Acesso em 23/04/2011.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FELDER, RICHARD (2002). Home Page. Disponível em: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/RMF.html>. Acessado em 02/04/2011.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. **Estratégias de aprendizagem nos processos formativos a distância**. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/edu/text4_3htm. 2003. Acesso em 18/04/2011

FLAVELL, John; MILLER, Patrícia; MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 3 ed.

_____. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. Patrick (Org.). **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press, 1981, p. 35-60.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 14 Abr. 2011.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M de A. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. LEAL, A. **Conhecimento e Mudança – Os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Editora Moderna e Editora da Unicamp, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. O Problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARIS, Scott G. & WINOGRAD, Peter. How metacognition can promote academic learning and instruction. In: JONES, Beau Fly & IDOL, Lorna (Eds.) **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. Hillsdale: Erlbaum, 1990. p. 15-51.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, prefácio.

PIAGET, J. **O Raciocínio da Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança: Conservação e Atomismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **Lógica e Conhecimento Científico**. Porto: Livraria Civilização, 1982.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC/PAPESP, 2000.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição:** um apoio ao processo de aprendizagem. 2002. Acesso em 18/04/2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional:** uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie.** Edição bilíngüe. Paraula, 1994.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia:** a aprendizagem e seus problemas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa.** Conceitos. Jul/2003-Jun/2004. p. 56-60. www.fisica.ufpb.br/~romero. Acessado em 03/05/2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.