

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: INTERFACE ENTRE  
A PSICOPEDAGOGIA E A CONTEXTUALIZAÇÃO**

***TEACHING-LEARNING PROCESSES IN CHILDREN: INTERFACE BETWEEN  
PSYCHOPEDAGOGY AND CONTEXTUALIZATION***

*Daniela Santos Silva*  
sdan.santos@gmail.com  
Especialista em Psicopedagogia (UPE)

*Thereza Christina da Cunha Lima Gama*  
therezaculi@yahoo.com.br  
Doutora em Educação em Ciências (UFRGS)

*Diego Felipe dos Santos Silva*  
diego.santos@upe.br  
Doutor em Educação em Ciências (UFRGS)

*Edivaldo Xavier da Silva Júnior*  
edivaldo.junior@upe.br  
Mestre em Educação em Ciências (UFRGS)

**RESUMO**

Os processos de ensino-aprendizagem na infância abordam múltiplos fenômenos, integrados a diversas áreas do conhecimento, configurados, assim, na vertente dos pressupostos da Psicopedagogia contextualizada. Desta forma, o objetivo deste estudo é discutir os processos de ensino-aprendizagem na infância, amparados pelos procedimentos psicopedagógicos contextualizados, com uma abordagem qualitativa, referendados por um excelente arcabouço de fontes de pesquisa sobre o nosso objeto de investigação, a exemplo de ANDRÉ (1995), ARIÉS (1981), BOSSA (1994; 2000) CORSARO (2011) DELEUZE & GUATTARI (2010), FREUD (1990), JUNG (2000), LACAN (1998), MARTINS (2004), MORIN (2002), PIAGET (2005), PONTES (2010), entre outros, os quais dialogam com a tese de que, para que haja sucesso nos processos de ensino-aprendizagem na infância, é necessário o equilíbrio das vicissitudes socioeducativas, desenvolvidas por categorizações de fatores expoentes, que se originam de uma conjugação educativa emancipatória, pautada na dicotomia sujeito-contexto, nas práticas interdisciplinares, postuladas em acepções contextualizadas, conduzidas por uma lógica dialética no enredo situacional, em conexão com aquilo que alimenta as relações de matrizes educativas vigentes.

**Palavras-chave:** Educação. Contexto. Interação. Aprendizagem. Criança.

## ABSTRACT

The teaching-learning processes in childhood address multiple phenomena. Its composition suggests the interrelation of several knowledge areas. The problem exposed in the study is allocated in the presuppositions of Psychopedagogy, categorized through contextualized optics. Thus, the aim of the study was to discuss the teaching-learning processes in childhood, in relation to psycho-pedagogical procedures and contextualization. This is a qualitative study, based on literature review. The idealization of the teaching-learning processes in childhood is conditioned to the balance of socio-educational changes. The assumptions designed in the educational scenario needs to develop categorizations exponents factors repercussions developed by emancipatory educational conjunction, based on subject-context dichotomy, interdisciplinary practices postulated in renderings contextualized. The architecture of the basic principles requires a dialectical logic in the situational plot, related to the increase of relations that arise the tonic of the current educational matrices.

**Keywords:** Education. Context. Interaction. Learning. Child.

## INTRODUÇÃO

O posicionamento etiológico da palavra *contexto* emerge dos fenômenos, anexo ao mosaico espaço-temporal, que retrata as diversidades dos panoramas sociais vigentes, refletido por emblemas semióticos alocados na linguagem, em todo processo interlocutor, entre os sujeitos discursivos. Assim, a contextualização envolve a texturização de tópicos, que registram o traçado cronológico dos aspectos histórico-sociais da realidade cotidiana dos indivíduos.

Devido a esta heterogeneidade de relações, este estudo não pode ser envelopado num pacote único, o que revela o imo dessa representação, cujo o principal aspecto é a sobreposição de elementos que reforçam essa postura. Em consonância com essa tese, DELEUZE & GUATTARI (2010 :149) defendem essa multiplicidade de sentidos ao dizerem: “Soube-se formular o problema da linguagem somente quando os linguistas e os lógicos evacuaram o sentido; e só se descobriu a mais elevada potência da linguagem quando se considerou a obra como uma máquina que produz certos efeitos e que é capaz de certo uso”

É importante dizer que as tessituras do contexto discursivos englobam tanto a oralidade quanto a grafia cronológica histórico-cultural, referenciando-se ao contexto situacional, no qual o texto está inserido, visto que o contexto de cultura é um processo de

interação verbal, observando as estruturas do ambiente cultural socialmente constituído pelos indivíduos, “as áreas comuns da cultura, as formas imediatamente socializadas de capital “cognitivo”, sobretudo a linguagem, nosso meio de comunicação e educação [...]” (ZIZEK, 2011, p. 83). A partir desta discussão, a educação expõe elementos teórico-prático, significativos aos pressupostos apresentados, face ao processo de ensino-aprendizagem imerso no contexto, de modo que os fatores epistemológicos reiteram a condução da trajetória do devir contextualizado, no cerne dos questionamentos inclusos na abordagem psicopedagógica. Ao apresentar os condicionamentos acerca do ser humano, Piaget (1986) argumenta sobre os elementos orgânicos, ambientais, sociais e cognitivos, inserido na dinâmica organizacional dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Diante disso, é relevante compreender as contribuições da Psicopedagogia, acerca da contextualização no processo de ensino-aprendizagem, adentrando na discussão um leque de caracterizações expoentes, da conjugação, do desenvolvimento de ações que definem, intitulam e exemplificam características inseridas nas circunstâncias dos contextos educativos.

Tendo em vista que a Psicopedagogia caminha em direcionamentos interdisciplinares, considerando a multiplicidade de interações biológicas, afetivas, sociais, psicológicas e cognitivas, algumas implicações fazem com que a abordagem da educação, imersa no contexto sublimado, possibilite a reflexão de questões vinculadas ao viés que potencialize as características enfáticas da biodiversidade dos sujeitos, assim corroborando com a ideia de que “[...] a psicologia da criança estuda o crescimento mental ou, o que vem a dar no momento, o desenvolvimento das condutas, (isto é, dos comportamentos, incluindo a consciência) [...]”, de acordo com PIAGET; INHELDER (1986:7).

A abordagem apresentada pelos estudiosos supracitados está situada no brotamento de uma educação para a vitalidade dos sujeitos, contribuições contínuas, na perspectiva de prevenir as problemáticas, habilitação e reabilitação procedimental intrínsecas aos fatores que ocasionam o problema, sobretudo, conferindo reflexões ilustradas na dinâmica analógica, articulada à construção do conhecimento e da projeção de questionamentos pautados na ótica de inter-relações desenvolvidas com o propósito de construir novos subsídios educativos.

A contextualização, pois, tem um papel importantíssimo, já que ela ultrapassa a membrana do campo das representações localistas e dos princípios delimitados somente na localidade micro, de acordo com o que defende MARTINS (2004: 4) quando este afirma: “A contextualização é, antes, um problema de “descolonização”. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora” que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação”.

O autor nos convida a adentrar no campo fecundo do afloramento contextual, revelado pelas tessituras significativas, face à ótica cosmológica planetária, referenciada pelas conexões constituídas na essência da descolonização. A contextualização, em sua essência, apresenta uma dialética pautada na gênese dos aspectos locais atrelados aos globais, diretamente ligados aos interlocutores, “a psicopedagogia vem construindo seu corpo teórico na articulação da psicanálise e psicologia da genética. Articulação que fica evidente quando se trata de observar os problemas de aprendizagem” (BOSSA, 1994, p. 8).

O sistema apresenta uma projeção dualista de ensino-aprendizagem, fragmentando o imo que constitui as facetas do *locus* educativo. O processo de aprendizagem, representado a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – expõe a relação dos elementos exógenos e endógenos da constituição da aprendizagem, sobretudo da conjugação dos fenômenos socioeducativos inerentes à cognição, dialética categorizada na gênese que condiciona a estruturação do conhecimento, de acordo com VYGOTSKY(1998), além de elencar adaptações no processo de aprendizagem caracterizado pelos estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal (PIAGET; INHELDER, 1986).

Logo, o objetivo primordial deste estudo é provocar uma reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem a partir da psicopedagogia e da contextualização, apoiando-se em estudos de referência sobre o tema em pauta. Nesta perspectiva, apresentamos múltiplos olhares, voltados às questões subsidiadas pela Psicopedagogia e pela contextualização no processo de ensino-aprendizagem na infância, enfatizando práticas educativas instituídas pela aprendizagem interdisciplinar, integradas à abordagem procedimental que ilustra o contexto educativo na infância.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### ÁREA DE ESTUDO

A caracterização da área de estudo está amparada nos processos de ensino-aprendizagem, condicionados à etiologia dialética da interface dos processos de ensino-aprendizagem infantis, dos fatores entre Psicopedagogia e contextualização, organizados através dos aspectos estruturados das experiências tecidas no aparato teórico dos autores. Nos primórdios, a infância era visualizada por um viés “adultocêntrico”, conceito este que ainda impera em algumas circunstâncias no cenário social da atualidade.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ARIÉS, 1981, p. 50).

Ainda de acordo com o autor supracitado, essa nuance pode ser representada nas postulações aferidas, balizada na cronologia histórica do contexto social. Ao constatar a vigência desses elementos, nos deparamos com a congruência referenciada na composição dos aspectos sobrepostos a alguns procedimentos adotados na conjuntura da concepção social, familiar e escolar dos indivíduos.

### MÉTODOS

O presente estudo é de cunho qualitativo, o qual é definido por Minayo (1996, p.10) como “aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Assim, foram realizados estudos a partir de livros e artigos especializados no tema em debate, com recorte cronológico de amostragem de 1990 a 2016, de modo a estabelecer esta como uma pesquisa bibliográfica, a qual se concebe como “procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais busca-se o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007, p.61). Num estágio de reflexão, diante dos<sup>98</sup>

aportes teóricos, a discussão traçada entre os interlocutores da pesquisa compõe o aprofundamento ideológico, condicionado ao percurso projetado dialogicamente com registro do conhecimento.

Dessa forma, os bancos de dados utilizados para a referida pesquisa foram extraídos de veículos renomados, de publicação digital, voltados a pesquisas científicas de acesso aberto, a exemplo de: Scirus, Scielo e Google Acadêmico, reservando-nos a núcleos ideológicos indexados para pesquisa, tais como: Psicopedagogia e contexto; Psicopedagogia e contextualização; Psicopedagogia e interação com o contexto escolar; Psicopedagogia e contextualização do ensino-aprendizagem.

A abordagem qualitativa traz, em seu sistema radicular, as bases da caracterização do conhecimento por um viés reflexivo, sobretudo, articulados aos critérios oriundos da relação introduzida pelo paradigma dos fenômenos sociais. As raízes do processo de abordagem qualitativa tiveram início no final do século XIX. Na década de 80, essa abordagem se popularizou na área educativa no cenário científico brasileiro (ANDRÉ, 1995).

O aporte da pesquisa qualitativa nos remete ao diálogo sobre a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A estruturação dessa abordagem contempla os esquemas estruturais, acerca do volume teórico apreciado no desenvolvimento do ancore textual, condição para coleta de dados envolvendo aspectos pautados na análise crítica dos conteúdos.

## **GENEALOGIA DA ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

A idealização de corpo, imagem do “eu” sobre o outro, pode ser percebida pelas relações estabelecidas entre as espécies. Neste sentido, a representação do arquétipo na infância, pode ser revelada pelas facetas lúdicas do contexto escolar, familiar e social, transformando o sujeito, o que corrobora com a afirmação de Lacan (1998:97), quando o

mesmo diz que no processo de maturação da criança, em até mesmo se reconhecer no espelho como uma extensão de si mesma marca “A transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem”.

Freud (1990), por sua vez, traz em suas interpretações a estruturação personificada do id, ego e super-ego, exibindo as configurações intrínsecas e extrínsecas do ser, ao associar essas fronteiras com a construção da personalidade infantil. “É muito provável, que o desenvolvimento destas diferenciações presente em diferentes pessoas grandes variações e também que no curso da função se misturem e regridam temporariamente” (FREUD, 1990, p. 86). As vinculações expostas remetem às oscilações da biodiversidade de cada indivíduo, o qual apresenta em seu desenvolvimento uma série de fatores expoentes, sendo a singularidade inerente às condições biológicas, genéticas e sociais do sujeito.

Dito isso, identificamos três estágios de ensino-aprendizagem nas crianças, “sendo o primeiro fácil de distinguir dos dois outros, além de parecer conter um elemento puramente espontâneo” (PIAGET, 2005, p. 37). Nessa perspectiva, a representação da noção de pensamento no universo infantil, segundo o autor, o primeiro estágio: é a crença do pensamento pela boca, que ocorre por volta dos 6 anos. O segundo estágio: advém do auxílio adulto, a criança concebe a ideia de pensamento pela cabeça-cérebro, essa fase é caracterizada em crianças de 8 anos. O terceiro estágio: se refere à desmaterialização do pensamento, inicia-se com crianças de 11-12 anos. Esta compreensão pode inflexibilizar as revelações das vicissitudes da criança.

Esses pressupostos correspondem ao conjunto de informações que exercem a modelação, retratada fora do contexto histórico-social. Nesta perspectiva, “[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]” (CORSARO, 2011, p. 94-95). A interpretação da conjuntura social da criança, trazida pelo referido autor, nos apresenta, a teia conectiva do contexto com a infância, produções socialmente constituídas, pelo viés ilustrativo dos interlocutores envolvidos nesse processo.

Os arquétipos do inconsciente coletivo apresentado por Jung (2000, p. 15) abordam a arquitetura da borda humana, pela ascendência plural que compõe a psique, “esta<sup>100</sup>

camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*”. A categoria subjetiva é preenchida pelo substrato de comportamentos, o que faz emergir apenas a ponta do revestimento dessa camada enraizada, enquanto que o inconsciente tem sua estrutura submersa na densidade categórica humana e seu fluido está concentrado no campo subjetivo. “Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados *arquétipos*” (JUNG, 2000, p. 15). Essa nomenclatura é a ocupação da essência do conteúdo inconsciente. “O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta” (JUNG, 2000, p. 17)

Na estruturação de seus escritos, Heidegger (2005, p. 12) apresenta a relação central do ser e do tempo, “por isso mesmo, em todo pensamento se dá algo que não somente não pode ser pensado como, sobretudo e em tudo que se pensa, significa pensar, isto é, faz e torna possível o pensamento”. A partir da cognição estabelecida entre os aspectos materiais e lingüísticos socioambientais, que constituem a elaboração dos *links* estabelecidos para formulação do pensamento, esse percurso está direcionado pela via dupla das relações do sujeito, construídas através do meio simbólico e social desse processo.

## **APORTES TEÓRICOS NA ÓTICA EDUCATIVA DA INFÂNCIA**

Outrora a essa questão, o pensamento dos núcleos ideológicos, articulados ao aporte teórico do escopo investigativo, demonstraram que a concentração atribuída às pesquisas na área psicopedagógica, estão caracterizadas na vinculação à atuação do psicopedagogo no contexto escolar, seguida das pesquisas acerca do mau desempenho escolar, educação inclusiva e das dificuldades de docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a construção das referidas informações expressas, na amostragem aqui utilizada, não é corriqueira nas pesquisas da área psicopedagógica. Assim, faz-se necessário a introdução de elementos condicionados aos referenciais teóricos, que subsidiam a tríade estrutural: sociocultural, familiar e escolar. Nesta direção, a composição contextualizada procede dos aspectos psicopedagógicos do sistema radicular, caracterizados no processo de ensino-aprendizagem na infância.

Nessa situação, emergem dimensões que dialogam com os aspectos metodológicos, conectados à abordagem interdisciplinar da prática pedagógica. O entrecruzamento cultural, introduzido por Barbosa (2014), caracteriza a conexão dos contextos familiar, social e escolar na infância, articulando os fundamentos que dialogam com a compreensão dessas relações, bem como a condição na qual estão inseridos. O autor, ainda, introduz o incremento discorrendo que “a constituição dessa nova organização geracional engendrou em meados do século XIX, no campo nascente da pesquisa científica, duas novas ciências: a psicologia e a pedagogia”. Nessa projeção, as contribuições estão embasadas na categoria educativa, alocadas no pensamento sobre o conhecimento e a inter-relação de seus elementos constitutivos, contribuições de duas áreas do conhecimento que entrecruzam no contexto escolar.

Mas a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita a estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construído, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes (PIAGET; INHELDER, 1986, p.18)

Desse modo, a dialética interlocutora entre as bases teóricas da psicologia e da pedagogia penetram no campo discursivo, enfatizando as potencialidades na perspectiva da infância, como campo central da gênese sociocultural. Com isso, discutir o processo de ensino-aprendizagem na infância requer elementos interligados aos diversos campos teórico-práticos, caracterizando uma teia de conjuntos que podem redefinir a focalização central desse processo: a criança no sentido cosmoepistemológico, suas relações com os meios físico e subjetivo. “Afirmamos a aprendizagem em sua possibilidade, porém seu fluxo não é linear: os fatores que participam de sua construção são múltiplos” (PORTELLA; HICKEL, 2010, p. 3).

Para tal alocação cronológica, envolvida na equação central do processo de ensino-aprendizagem, configura-se face aos elementos caracterizados pelos fatores emergentes que contribuem para as partituras entre o fosso empírico desse processo.

Portanto vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como esta aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2000, p. 21).

Assim a referida autora imerge, a partir das interlocuções dos teóricos, a caracterização radicada no campo epistemológico da psicopedagogia, condicionada a diáde: psicologia e pedagogia, áreas do conhecimento que trazem desdobramentos contributivos no cerne dos questionamentos, fundamentados nos elementos da conjuntura teórica dos aspectos metodológicos:

um processo, e em suas unidades mais primárias ou básicas ocorre quando a pessoa em virtude de determinadas experiências que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz respostas novas, modifica as existentes ou quando algumas atividades já existentes são emitidas em relação a aspectos novos do contexto, ou seja, quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.32).

A exposição dos autores manifesta um substrato, que tonifica a fertilidade do diálogo e das implicações vinculadas ao êxito do percurso, trazendo uma horizontalidade no campo reflexivo. Assim, estruturam os pontos e contrapontos na esfera das ilustrações, trazidas pelo debate ideológico das representações significativas, dos fatores que cominam em características imersas no contexto do sujeito. “A psicopedagoga ou o psicopedagogo é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores, a desfrutarem o que têm para dar” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

Essa relação, aferida entre os fatores psicopedagógicos expostos, atribui significados na visualização dos indivíduos com o contexto vivenciado, o “eu” exemplifica a diversidade dos conjuntos uni-plurais dessa analogia. No livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2002, p.12) apresenta os saberes conectados à interligação homem-contexto, elementos que alvitra ilustrações na ótica atual, proposições alocadas na composição de representações do presente. Nessa perspectiva, o autor ilustra os sete saberes à educação: “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano”.

Conceber essas indicações na composição dos indivíduos reflete repensar o posicionamento descontextualizado, vinculados a elementos da ótica artificial e instantânea, desarticulada das interpretações loco-globais, originária do fosso superficial no campo das demasiadas e imprecisas considerações. Segundo Fernández (2001, p. 32), no campo representativo,

103

[...] a intervenção psicopedagógica nas escolas deve dirigir seu olhar simultaneamente para seis instâncias: - ao sujeito aprendiz que sustenta cada aluno; - ao sujeito ensinante que habita e nutre cada aluno; - à relação particular do professor com seu grupo e com seus alunos; - à modalidade de aprendizagem do professor e, em consequência, à sua modalidade de ensino; - ao grupo de pares real e imaginário a que pertence o professor; - ao sistema educativo como um todo.

A partir da dinâmica multidisciplinar, insurgem concepções histórico-culturais, alicerçadas na articulação de atributos, oriundos da relação do âmbito conceitual e do entrecruzamento entre os aspectos escolares e sociais, ilustrados no enraizamento propedêutico dessa conjugação elementar. Isso configura a reflexão de Fernández, “a aprendizagem é um processo, cuja matriz é vincular e lúdica; e a sua raiz corporal, seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação” (FERNÁNDEZ, 1991, p.48). Dessa forma, os componentes atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem discorrem de elementos intrínsecos à composição originária da criança, composta de elementos extrínsecos no contexto expoente. Assim, “à medida que a criança amadurece, áreas e funções perceptivas e motoras se tornam mais funcionais e capacitadas para execução de habilidades cada vez mais complexas” (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2011, p. 2).

A representação no campo psicopedagógico oferece degustações sinestésicas, caracterizadas pela penetração no conjunto de contextos, relações experimentadas ao longo da vida, e das questões de ensino-aprendizagem que dialogam frequentemente com os aspectos vivenciados no âmbito relacional dos indivíduos que compartilham conhecimento. Para Portella e Hickel (2010, p. 3) isso caracteriza-se pelo fator interdisciplinar, pois a “psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar conhecimentos e princípios de diferentes Ciências, com a meta de construir a melhor e a mais aprimorada compreensão sobre as muitas variáveis implicadas no processo de aprendizagem”.

## **A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS NA INFÂNCIA**

Ao elencar contexturas caracterizadas pelo propósito de processos experienciados na sedimentação da aprendizagem, sobretudo, dos elementos agregados ao movimento basilar e no descobrimento de novos horizontes na construção do conhecimento, categorizados pelo embasamento reflexivo de cada sujeito, direcionam de maneira singular o conjunto de atributos interiorizados nas práticas e nos ideais projetados, “[...] no diagnóstico, a observação é um instrumento que o psicopedagogo utiliza-se para atuar na instituição escolar” (PONTES, 2010, p. 6). A possibilidade de discutir a conjuntura da composição dialética, introduzida a partir de categorias fundamentadas na diversidade ecossistêmica da vida infantil, instaurado no cruzamento habilitado por intermédio da multiplicidade dos fatores contextuais.

A escola é um ambiente repleto de cultura, culturas articuladas ao modo de vida, caracterizadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A imersão no contexto escolar propicia diversos olhares, transcendente aos aspectos da visualização material, caracteriza um olhar aprofundado para a realidade, direcionado para o sistema radicular do processo escolar. “Dentro do sistema escolar existem vários subsistemas que entre si interagem, numa rede de movimentos, onde a informação deve circular em todas as direções, contemplando o sistema como um todo” (PONTES, 2010, p. 4) Nessa introspecção, introduzo a relação rizomática do indivíduo com o contexto, expresso pelo florescimento no âmbito da compreensão no ato do ensino-aprendizagem.

As representações históricas ilustram processos cognoscentes de uma dada realidade, habilitados a associação que segmenta os elementos relacionados ao ato observado. Assim, Pontes (2010, p.7) argumenta que: “[...] à compreensão dos mecanismos inconscientes de uma organização, identificando sua rigidez, bloqueios e possibilidades de aprender”.

A capacidade de aprender, de construir conhecimentos está baseada na ocorrência diária da relação sujeito-ambiente, tecidas pelas especificidades individual e coletiva. Dessa forma, a aprendizagem contempla campos intelectuais, articulados a conexões deliberadas pela conjunção dos fatores internos e externos, que correspondem aos elementos da atividade humana, refletidas em questões propostas pela imersão substanciada na compreensão dos mecanismos de funcionamento cognitivo. “[...] a aprendizagem apresenta peculiaridades na

infância, relacionadas especialmente à neuroplasticidade e à maturação neurológica (sinaptogênese e mielinização) ” (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2011, p. 2).

Essa maturação relatada pelo autor está relacionada às etapas de desenvolvimento, pelas quais passamos ao longo da vida, considerada peculiar para o autor a infância, sobretudo, enquanto processo de amadurecimento cognitivo, atrelado ao desabrochar da vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A esfera dialógica da trajetória das concepções percorridas no cerne da pesquisa possibilitou refletir as discussões apresentadas, calcadas na atmosfera da biodiversidade dos subsídios teóricos elencados no escopo, elementos situados no aporte educativo na infância.

As percepções introduzidas no *lócus* apresentado refletem, ao longo das acepções cronológicas, o entrecruzamento intrínseco a sistemática expostas pelos autores, visualizadas pela ótica da interface entre psicopedagogia e contextualização, processos de ensino-aprendizagem na infância, nucleada numa esfera dialógica e pincelada por horizontes, pautados na construção de uma educação para vitalidade universal.

Arquitetar a estrutura basilar desse princípio educativo exige uma lógica de inclusão contextualizada das práticas educativas consolidadas. Penetrar no enredo situacional, anexo a essa relação, requer acessar as raízes postuladas nas matrizes históricas do processo educativo, sobretudo, no paradoxo que promove a aridez desse terreno.

Os paradigmas alvitram a mobilização do pensamento. Nessa ótica, refletir os processos de ensino-aprendizagem por um viés questionador potencializa as ramificações cognitivas acerca da perspectiva educativa. Num solo tão fecundo, a educação dissemina sementes, propondo a introdução panorâmica da projeção educativa e dos procedimentos compositores dos elementos de ensino-aprendizagem, regadas com líquidos refletidos na cosmologia contextualizada.

Caminhos possíveis são acessados pelas vias da composição material e imaterial, a experimentação do florescimento cognitivo compõe a semiótica da estruturação,<sup>106</sup>

possibilidade emergente das postulações fundamentais, identificados na tônica infantil. Processos de ensino-aprendizagem, conjugados sob a visão sistêmica das tessituras indivíduo-contexto, potencializando o desenvolvimento numa perspectiva espaço-temporal, refletidos nos horizontes dessas inter-relações.

Assim, a gênese reflexiva dessa pesquisa, introduziu visualizações acerca da diversidade dos embasamentos teóricos discutidos na esfera psicopedagógica. Os pilares significativos que estruturam a ênfase dessas análises sustentam-se no estabelecimento dos processos pertinentes à emancipação humana na vitalidade educativa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.43, p. 645-667, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA, R. **Metodologia Científica**. Disponível em: <<http://fumeq.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- COLL, C., MARCHESI, Á., PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução João Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. São Paulo: Assírio & Alvim, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (1927), Partes I e II. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2005.
- JUNG, C. G. 1875-1961. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy & Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LACAN, J. **“O estádio do espelho como formador da função do eu”**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- MARTINS, J. da S. **Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o Semiárido**. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, Juazeiro-BA, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonara F. da Silva & Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
- PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, v.27, n.84, p.417-27, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a11.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- PORTELLA, F. O.; HICKEL, N. K. Psicopedagogia no cotidiano escolar: impasses e descobertas com o ensino de nove anos Neusa Kern. **Revista Psicopedagogia**, v.27, n. 84, 108

p. 372-84, 2010. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SIQUEIRA, C. M.; GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica do Brasil**, v.57, n.1, p.78-87, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: eBooksBrasil, 1998.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.