

O IMPACTO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

Maria Therezinha de Lima Monteiro

RESUMO – A Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Brasília completa dez anos de atuação no Distrito Federal, realizando conferências, encontros, cursos, minicursos, seminários (nacional e internacional), simpósios, painéis, oficinas e atividades junto à Secretaria da Educação do Distrito Federal. Como precursora e primeira presidente da ABPp-Seção Brasília, juntamente com a atual presidente, achamos por bem apresentar aos brasilienses alguns resultados de nossos trabalhos. Estamos realizando um survey para verificar a atuação dos psicopedagogos nas escolas públicas e particulares, bem como em outras instituições, como clínicas, hospitais, etc. Considerando-se que a união da psicologia com a pedagogia é condição necessária para a qualidade da educação, em termos da otimização dos processos de ensino e aprendizagem, o “como” o psicopedagogo está atuando nas escolas ou em outras instituições torna-se tema de interesse. Com uma amostragem de 240 psicopedagogos, aleatoriamente extraída de uma população de 800 especialistas na área, pretende-se avaliar suas técnicas de intervenção psicopedagógica, tanto em termos de linha de trabalho e de resultados obtidos, como em termos de realização profissional. A satisfação na situação de trabalho, as dificuldades enfrentadas e o grau de preparo oferecido pelos cursos realizados nas Universidades focalizadas são outros temas de interesse. Espera-se que a Psicopedagogia esteja oferecendo subsídios para uma melhor qualidade da educação no Distrito Federal, perante a sua abordagem multidimensional do educando em termos cognitivo, afetivo, social e moral. Considerando-se que a Psicopedagogia trata da formação integral do educando, a avaliação proposta pelo estudo apresenta alta relevância não somente econômica, mas essencialmente intelectual, moral e social.

UNITERMOS: Desenvolvimento humano. Cognição. Desenvolvimento social. Desenvolvimento moral.

Maria Therezinha de Lima Monteiro - Professora de Epistemologia Genética no curso de pós-graduação “stricto sensu”, Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília.

*Correspondência
Maria Therezinha de Lima Monteiro
SHIS, QI03, Conj.2, casa 4 – Brasília – DF – Brasil
71605-220 – Fone: (61) 3365-2685.
E-mail: mtmonteiro@terra.com.br*

INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade da educação entre nós começou a ter efeitos nas políticas públicas, após as eleições para governos estaduais em 1982, perante estudos que mostravam que, além dos problemas de acesso à educação, ou seja, da falta de vagas disponíveis para a população nas diversas faixas etárias, existiam sérios problemas afetando a permanência dos educandos na escola, causados principalmente pelos altos índices de repetência, que acabavam por levá-los a desistir de estudar¹. As taxas de repetência e a porcentagem de crianças de sete a quatorze anos fora do ensino fundamental passaram a ser utilizadas como indicadores de ineficiência dos sistemas¹.

Pesquisa sobre o Impacto Social do Programa Bolsa-Escola no Distrito Federal², ao lado de várias contradições implícitas no programa, detectou o baixo rendimento escolar nas turmas visitadas de modo geral e, especialmente, entre as crianças bolsistas. Alguns diretores chegaram a declarar que a escola não estava preparada para receber tal clientela (bolsista) e as mães reivindicavam a melhora do programa e dos(as) professores(as). Na realidade, a educação de baixa qualidade parecia não se adequar à clientela, tanto de bolsistas quanto de não bolsistas, cujo índice de reprovação escolar tem atingido, em média, nível de 40% por um período superior a dez anos, em todo o país². As estatísticas indicam que, já na década de 1930, a porcentagem de crianças retidas na primeira série do ensino fundamental era de 53% e, em 1941, de 58,83%, como constata Sawaia³. Essa mesma autora afirma: *“nos sessenta anos subseqüentes, sucessivos levantamentos mostram uma cronificação desse estado de coisa”*.

Perante resultados de outros estudos, de trabalhos discutidos em mesa-redonda e de livros publicados e trabalhos orientados pela presente autora⁴⁻¹⁷, sobre processos construtivos do conhecimento, a autonomia na escola e o desenvolvimento do raciocínio verbal na criança, foi possível constatar a predominância de uma pedagogia centrada no(a) professor(a), com resultados

pouco positivos em termos de rendimento escolar. Além disso, traços semelhantes podem ser constatados nos trabalhos de pesquisadores de outros países, que participam dos encontros anuais da Sociedade Jean Piaget, Sociedade Internacional para o Estudo do Conhecimento e do Desenvolvimento. Além do ensino verbalizado, sem que o educando tenha oportunidade de desenvolver operações lógico-aritméticas por meio da reconstrução de experiências, temos detectado um clima emocional denotando violência simbólica no contexto de sala de aula, com a criança, além do mau rendimento, apresentando problemas de comportamento^{8,17}.

A união da pedagogia com a psicologia é de caráter remoto na história da educação e, atualmente, tem se direcionado para as escolas pública e particular, focalizando os processos de ensino e aprendizagem. Essa intervenção psicopedagógica não poderá limitar-se a prevenir o fracasso escolar, a título de vacina, mas otimizar os processos de ensino e aprendizagem, tornando a assimilação dos conhecimentos algo saudável, possibilitando a construção da própria inteligência e da saúde mental da criança.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A união da psicologia com a pedagogia teve seu início nas escolas experimentais e escolas de aplicação junto às grandes universidades da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte.

No Brasil, como área de especialização, a Psicopedagogia tem se estruturado como corpo de conhecimento e se transformado em campo de estudos interdisciplinares, a partir da década de oitenta¹⁸. As preocupações iniciais da Psicopedagogia foram buscar as causas do fracasso escolar nos desvios do desenvolvimento físico e psicológico do educando. Nesta época, segundo Scoz¹⁸, a concepção predominante era de caráter organicista e linear, com conotação patologizante que encarava os indivíduos com dificuldades na escola como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas. As causas ligadas a tais disfunções enfatizavam a disfunção cerebral mínima (DCM) e os distúrbios da

aprendizagem, em termos de afasias, disgrafias, discalculias, dislexias, considerados como responsáveis pelo fracasso escolar. Uma vez que o fracasso estava ligado a uma disfunção neurológica, a criança não podia responder pelo próprio fracasso e o(a) professor(a) não acreditava que pudesse fazer algo pelo educando. A intervenção médica, por meio de medicamentos e a rotulação da criança, portadora de tais problemas, justificavam a não aprendizagem. Posteriormente, a carência cultural foi colocada como causa dos problemas de aprendizagem.

Segundo Sawaia³, a escola e o ensino eram objetos de interesse dos psicólogos brasileiros. A criação de serviços direcionados ao atendimento da criança com problemas de aprendizagem justificava tal interesse. Assim, em 1906, segundo Rubinstein et al.¹⁹, há o registro de um laboratório de psicologia pedagógica no Rio de Janeiro e, em 1914, de um gabinete de psicologia científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. No Rio de Janeiro, educadores e psicólogos preocupam-se com a saúde mental do educando, direcionada mais para uma abordagem médica. Na década de vinte, observa-se um movimento mundial de prevenção e atendimento das questões de saúde mental, com repercussões no Distrito Federal. Na década de quarenta, cria-se a Secretaria de Saúde no Rio de Janeiro, com atendimento de escolares com dificuldades diversas. Na década de cinquenta, criam-se classes especiais para alunos portadores de deficiência mental. Nesta mesma década, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul toma iniciativa de estudar e de pesquisar a educação e a linguagem, em parceria com o Centro de Educação da Universidade de Genebra. Na década de sessenta, criou-se o Departamento de Educação Especial no Estado da Guanabara, com atendimento de crianças com dificuldades. Nesta mesma década, surge a Psicopedagogia Clínica no Brasil e na Argentina, endereçada à compreensão do fracasso escolar individual e, no Rio Grande do Sul, surgem as clínicas de leitura, com atendimento de crianças com dificuldades nesta aprendizagem. Na década de setenta, o número de Clínicas de

Leitura no Estado do Rio Grande do Sul atinge a cifra de 324 e, em São Paulo, organizam-se cursos voltados para as dificuldades escolares, com atendimento clínico de crianças da rede pública na Clínica da PUC-São Paulo. As dificuldades de aprendizagem eram entendidas como provenientes de disfunções neuromotoras, englobadas sob a denominação de Disfunção Cerebral Mínima - DCM. Em 1979, cria-se o primeiro curso regular de Psicopedagogia em São Paulo, no Instituto Sedes Sapientiae²⁰. O curso apresentou a característica de propor uma visão mais integrada do sujeito da aprendizagem. Na década de oitenta, o insucesso escolar passa a ser compreendido de modo diferente, com dois movimentos inovadores e paralelos: (a) um na direção da compreensão do fracasso escolar e (b) outro, na direção da clínica, com ambos buscando novo olhar, o institucional, defendido por Gatti¹⁹ *“buscando as causas das dificuldades dos alunos não apenas nas características psicossociais do aluno pobre, mas partem para a análise dos mecanismos intra-escolares, na seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar”*. Os profissionais atuantes na área clínica eram provenientes dos cursos de Pedagogia, de Fonoaudiologia e de Psicologia. Defendiam que a reeducação psicopedagógica, enquanto intervenção adaptativa, não atendia o educando nas suas questões singulares. Nem sempre as dificuldades estavam ligadas ao manejo institucional inadequado, levando às dificuldades de ordem reativas, que provocavam inibição cognitiva, cabendo considerar as relações do aprendente com o conhecimento. Na década de oitenta, inaugura-se uma visão dinâmica da queixa escolar. A influência de psicopedagogos da América Latina e de autores europeus vem refletir nova luz na compreensão do fracasso escolar, a partir de uma visão mais integrada, considerando o sujeito da aprendizagem inserido num contexto. Dentre estes estudiosos destacam-se Ana Maria Rodrigues Muñiz, Alcília Fernandes, Ana Teberosky, Bernardo Quirós, Emília Ferreiro, Jorge Visca, Jacob Feld-

man, Mabel Condemarin, Sara Pain, em diferentes épocas, oferecendo cursos, seminários e editando obras, fundamentando um novo modelo de intervenção clínica¹⁹. Diferentes disciplinas passam a compor os cursos de psicopedagogia, oferecendo abordagem mais abrangente do sujeito da aprendizagem: psicologia genética, antropologia, sociologia, psicanálise, psicologia social operativa, psicolingüística, pedagogia terapêutica, neurologia e outras.

Na mesma década de oitenta, criou-se o Laboratório de Psicopedagogia - LAPp, no Instituto de Psicologia da USP, coordenado por Lino de Macedo, como um centro de capacitação de educadores e de psicopedagogos, focalizando-se, essencialmente, os jogos de regras, na perspectiva da psicogênese. Na década de noventa, intensifica-se a visão de sujeito psicológico, com a contribuição de Jean Maria Dolle, com articulações entre a psicanálise e a educação¹⁹.

Com a expansão da Psicopedagogia na década de noventa, intensifica-se a produção de pesquisa.

Se na década de setenta a patologia da época era a DCM, hoje, a preocupação é com a síndrome do déficit de atenção, hiperatividade e com a dislexia. Os aspectos orgânicos do sujeito da aprendizagem estão sempre presentes, mas a solução é buscar técnicas alternativas para atender o educando. Os princípios psicogenéticos dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo, social e moral têm muito a oferecer tanto para a solução do déficit de atenção e hiperatividade quanto da dislexia. Sabe-se, hoje, após estudos de psicogenética, que o grau de concentração de atenção da criança do período operatório concreto, de sete a onze ou doze anos, sem solução de continuidade, para comunicações inteiramente verbais é de um quarto de minuto ou quinze segundos, não acontecendo o mesmo quando ela manipula o material didático^{21,4}, com possibilidades de retroação e de antecipações na análise das relações. As estruturas lógicas elementares²², em seu processo de desenvolvimento na criança, oferecem subsídios valiosos para a compreensão da dimensão formal do conhecimento, uma vez que o sujeito cognos-

cente apresenta-se como uma integração das dimensões epistêmica (aspecto formal) e psicológica (aspecto real). A consideração das dimensões formal e real do conhecimento reflete muita luz sobre "como" se dá a transmissão cultural na educação. Não basta o "desejo" de aprender, pois tal disposição motivacional em grande parte é fruto da diferenciação entre significante e significado. A articulação de conhecimentos, com elaboração de conteúdos, se faz por meio do agrupamento das operações que se desenvolvem por deslocamentos espaciais na exploração do objeto (conteúdos), sofrendo processos de reconstrução e de ressignificação no nível verbal, graças aos processos dialéticos entre esquemas retroativos e antecipadores na análise das relações²³.

Ora, se a queixa geral de pais e de professores é o desinteresse do educando pelos conteúdos a serem assimilados e, teoricamente, transmitidos pelos mais velhos (professores e pais), fica claro que a sua possível disposição "desejante" só acontecerá na situação real de sala de aula se houver condições para reconstruir e ressignificar experiências, fazendo diferenciação e integração entre significantes e significados. Para isto, o(a) professor(a) precisa estar familiarizado com os princípios do desenvolvimento em suas várias dimensões. Para Piaget, em seus discursos proferidos aos professores e membros do Conselho de Educação, durante os quarenta anos que foi presidente do Bureau Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, ao professor cabe organizar situações não espontâneas de ensino e aprendizagem, mas provocando reações espontâneas do educando, ou seja, reações dentro de suas potencialidades. Neste sentido, não cabe falar somente numa "tolerância de esforço", por parte do aprendente, ao enfrentar problemas na compreensão dos conteúdos de aprendizagem²⁴, mas de reconstrução e de ressignificação de experiências, onde o sucesso levará à auto-estima e ao verdadeiro "desejo" de aprender, com base na compreensão dos significados, expressos de modo adequado por significantes nos parâmetros da sintaxe.

A Psicopedagogia, nesta perspectiva da Epistemologia Genética, deixa de ser um trabalho somente preventivo, no sentido de se evitar a dor do fracasso escolar, para se constituir na via de promoção do sucesso escolar, por meio da otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Com base nos princípios do desenvolvimento nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social e moral da criança, a Psicopedagogia passa a ser a via necessária para a promoção da saúde mental do educando, desde que comece a atuar desde a pré-escola, quando o ritmo de aprendizagem é bastante intenso, com desaceleração acentuada até o início do nível operatório concreto, ao redor dos sete anos, segundo pesquisas e trabalhos de especialistas com crianças vítimas de lesão cerebral²⁵.

Assim, com os estudos de psicogenética, muitos problemas de aprendizagem passaram a se relacionar mais com os processos de ensino e aprendizagem do que com uma causa patológica. Além disso, o movimento das escolas novas, em função do desenvolvimento da tecnologia exigindo melhor qualidade da educação, influenciaram a integração da pedagogia com a psicologia e a filosofia, destacando-se essencialmente os trabalhos de Dewey, nos Estados Unidos da América do Norte, de Kerschensteiner, na Alemanha, de Ferrière, na Suíça, Anísio Teixeira, no Brasil e outros, focalizando a importância da atividade na aprendizagem, posteriormente discutida e justificada tanto pela psicogenética, durante o século XX, quanto pela neurociência cognitiva, na segunda metade do século XX e neste início de século XXI. Nesta perspectiva, os procedimentos de ensino e aprendizagem passam a ser focalizados, procurando-se suas explicações no próprio desenvolvimento da criança, cuja passagem de um conhecimento mais simples para outro mais complexo apresenta-se como tema da Epistemologia Genética.

Em resumo, a abordagem psicogenética do desenvolvimento da criança apresenta-se de maneira integral, focalizando-se as dimensões

cognitiva (lógica), afetiva, social e moral, cujas diferenças culturais refletem diferenças éticas e ideológicas, em termos de uma filosofia da educação^{21,22,26-31}. Torna-se importante acentuar que o contexto cultural irá refletir não só nos objetivos da educação, como também na ética implícita na interação psicopedagógica situacional³². Ao lado do contexto cultural³⁰, há de se acentuar a lógica implícita nos processos de ensino e aprendizagem^{22,23} cuja origem situa-se na organização das ações, respondendo pelo desenvolvimento formal do pensamento na construção do sujeito epistêmico, que ao lado do sujeito psicológico (traços culturais) integram o sujeito cognoscente¹⁵.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia tem contribuído significativamente para uma nova concepção de Psicopedagogia no cenário educacional brasileiro. A série de eventos promovidos pelas ABPp Nacional e Regionais comprova esta transformação.

Em seu início, sob a denominação de Associação de Psicopedagogos de São Paulo, em 1980, já havia uma preocupação em definir o perfil desses profissionais¹⁸. Em 1984, no encontro intitulado "Experiências e Perspectivas do Trabalho Psicopedagógico na Realidade Brasileira", os temas debatidos objetivam tanto os problemas de aprendizagem como também uma atuação relacionada à qualidade do ensino nas escolas. A necessidade de conhecimentos multidisciplinares foi se impondo gradativamente, cujo encontro de 1986 intitulou-se "Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e na Atuação Profissional", promovendo a participação de profissionais de diferentes áreas científicas, com uma visão abrangente da aprendizagem. Em 1988, passa a denominar-se Associação Brasileira de Psicopedagogia e realiza o I Congresso e o III Encontro de Psicopedagogos. Nesta época, sua expansão é acentuada em virtude da criação de núcleos associativos em diversos estados do Brasil, posteriormente transformados em seções. Em 1992, realiza-se o II Congresso e IV Encontro

da Associação Brasileira de Psicopedagogia com o tema "A Praxis Psicopedagógica na Realidade Escolar Brasileira"¹⁸. De um enfoque inicial de caráter clínico, centrado nas patologias dos problemas de aprendizagem, posteriormente multidisciplinar, a psicopedagogia passa a dirigir suas preocupações à qualidade da educação escolar.

Em Brasília, o núcleo foi criado sob a custódia da ABPp-Seção Goiás, em 1995, transformando-se em ABPp-Seção Brasília em 23 de junho de 1996, com o término do primeiro mandato, em 1998, sob a presidência da presente autora, atual primeira conselheira nata. Até a presente data, a psicopedagogia conta com uma década de existência na capital federal, tendo realizado vários encontros de caráter regional, nacional e internacional.

Como precursora e primeira presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia-Seção Brasília, não poderia deixar de apresentar certo interesse em verificar o que resultou desses anos de psicopedagogia no Distrito Federal, desde a criação do núcleo sob a custódia da ABPp-Seção Goiás até os dias atuais.

Durante o primeiro ano do núcleo e os dois anos seguintes, com status de ABPp-Seção Brasília, os trabalhos da presidência e de toda a equipe da diretoria se endereçaram para a integração e atuação da psicopedagogia na escola pública e particular. A diretoria era composta por psicopedagogos recém egressos da primeira turma do curso de pós-graduação "lato sensu" em Psicopedagogia da Universidade Católica de Brasília, criado nos idos de 1993 pela presente autora e coordenado, em colaboração com a Prof^a. Martha Helena de Freitas Silva. Assim, foi lançada a semente da psicopedagogia em Brasília, tanto com a criação do Curso de especialização na UCB, quanto com a instalação da Associação sob a forma de núcleo em 1994, com status de ABPp-Seção Brasília, em 1995.

Desta forma, é do mais alto interesse detectar o grau de influência da psicopedagogia sobre a educação no Distrito Federal, trabalho que está sendo realizado por meio de um survey pela presente autora em colaboração com a atual presidente, Eline Lima Moreira de Azevedo e demais membros da diretoria e do conselho regional.

SUMMARY

The psychopedagogy impact on education on the Federal District

The Brasilia chapter of the Brazilian Association of Psychopedagogy has been active in the Federal District for ten years, holding conferences, meetings, courses, mini-courses, national and international seminars, symposia, panels, workshops and others activities, in collaboration with the Office of Education of the Federal District. As precursor and the first president of that body, we, together with the current president, find it appropriate to present to the people of Brasilia some of the results of our work. The intent of the study is to bring to light the fruits of some of our endeavors. The activities of psychopedagogues in the public and private schools and in other institutions, such as clinics and hospitals, etc., will be studied through a survey. Considering that the union of psychology and pedagogy is a necessary condition for educational quality, in terms of optimization of the teaching-learning process, how psychopedagogues are performing in the schools and other institutions is a topic of special interest. With a sample of 240 psychopedagogues selected randomly from a population of 800 specialists in the area, the intention is to evaluate their techniques of psychopedagogical intervention, in terms of lines of work and results obtained, as well as professional self-realization. Satisfaction with working conditions, difficulties faced and the degree of preparation offered by the university programs of study under examination constitute another area of interest. It is to be hoped that psychopedagogy may contribute to better quality education in the Federal District, through its multidimensional approach to the learner in cognitive, affective, social and moral terms. Considering that psychopedagogy deals with comprehensive education, the evaluation being proposed in this design is highly relevant, not only economically but, essentially, moral and social.

KEY WORDS: Human development. Cognition. Social development. Moral development.

REFERÊNCIAS

1. Campos MM. A qualidade da educação em debate. *Rev Avaliação Educacional - Fundação Carlos Chagas* 2000;22:5-35.
2. De Lima Monteiro MT. O impacto social do programa bolsa escola no Distrito Federal. *Rev. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas* 2000; 22:37-91.
3. Sawaia S. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Rubinstein E, Castanho MI, Noffs NA. *Rumos da psicopedagogia brasileira*. 2004;66:225-38.
4. De Lima Monteiro MT. Programmed instruction of the decimal number concept with variations of stimulus control and reinforcement. 8th International Interdisciplinary UAP-USC conference on piagetian theory and the helping professions. Los Angeles; 1978.
5. De Lima Monteiro MT. A construção das operações. Congresso Internacional de Genebra pelo Centenário de Jean Piaget *The Growing Mind*. Geneve;September 14-18,1996.
6. De Lima Monteiro MT. Learning to read and write through child's natural interaction and expression. XII Biennial Meeting of International Society of the Study of Behavioral Development. Brasil, Recife; July 19-23,1993.
7. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal num contexto interdisciplinar. VI Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Campo Grande: UCDB. 20 de julho,2000.
8. De Lima Monteiro MT, Guimarães RM, Reis HB, Souza IT, Simões JF, Silva VS et al. Affectivity and cognition: the socio-emotional climate in the classroom and its influence upon learning. In: 30th Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Society for the study of knowledge and development. Montreal, Canadá,2000.
9. De Lima Monteiro MT, Araújo SCC, Barbosa MJ, Carvalho GBJ, Ferreira TML. Multiplication and multiplicative associativity in an interdisciplinary context. In: 31th Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Society for the study of knowledge and development. Berkeley, California, USA; May 31- June 2, 2001.
10. De Lima Monteiro MT. A construção do conceito de números decimais num contexto interdisciplinar. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Brasília, DF; 13-16 de junho, 2001.
11. De Lima Monteiro MT. Psicogênese e a Prática Psicopedagógica. Mesa-Redonda - Simpósio de Pesquisa da Plataforma "Lattes". IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste. Brasília;13-16 de junho,2001.
12. De Lima Monteiro MT. Cultural diversity and cooperative learning by reconstruction of experiences. International Cultural Research Network Congress, Brasilia Catholic University and United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Brasília; July 2-6, 2002.
13. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal: aprendizagem por coordenação de ações, reconstrução e ressignificação de experiências. In: Scoz BJ, Feldman C, Castro Gasparian MC, Maluf MI, Mendes MH, Bombonato Q, eds. *Psicopedagogia. Um Portal para a Inserção Social*. Petrópolis:Vozes;2003. p.240-6.
14. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal de crianças carentes: a zona proximal de desenvolvimento. *Rev Psicopedagogia* 2004;66:186-205.
15. De Lima Monteiro MT. Cognição e afetividade: Piaget e Freud. *Rev. Educação. Série Texto Didático* 2003,12:9-64.
16. De Lima Monteiro MT. Desenvolvimento do raciocínio verbal num contexto interdisciplinar. *Rev Educação. Série Texto Didático* 2003;12:65-80.
17. Vale CMR. *Violência simbólica e rendimento escolar [Dissertação/Tese]* Brasília:Universidade Católica de Brasília;2004.
18. Scoz B. *Psicopedagogia e realidade escolar. O problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis:Vozes;1994.

19. Rubinstein E, Castanho MI, Noffs NA. Rumos da psicopedagogia brasileira. Rev Psicopedagogia 2004;66:225-38.
20. Bossa N. A psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
21. Piaget J. L'íimage mentale chez l'enfant. Paris; France:PUF;1966.
22. Piaget J, Inhelder B. Gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro:Zahar Editores;1983.
23. Piaget J. As formas elementares da dialética. São Paulo:Casa do Psicólogo;1996.
24. Rubinstein E. O estilo de aprender e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo:Casa do Psicólogo;2003.
25. Doman G. Como ensinar seu bebê a ler. Porto Alegre:Artes e Ofícios Editora;1994.
26. Piaget J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro:Zahar Editores;1970.
27. Piaget J. A construção do real na criança. Rio. de Janeiro: Zahar Editores; 1970.
28. Piaget J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem mental e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores;1971.
29. Piaget J. A representação do espaço na criança. Porto Alegre:Artes Médica;1993.
30. Piaget J. O juízo moral na criança. São Paulo:Summus Editorial;1994.
31. Piaget J, Inhelder B. Memória e inteligência. Brasília:Editora da Universidade de Brasília - Artenova;1979.
32. De Lima Monteiro MT. Diversidade cultural e ciência da educação. Brasília:Universa - Editora da Universidade Católica de Brasília;2002.