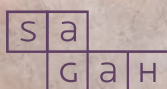


PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Caroline Costa Nunes Lima



SOLUÇÕES
EDUCACIONAIS
INTEGRADAS



Principais contextos sociais que influenciam o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste texto, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Reconhecer a influência da família e dos fatores familiares no desempenho escolar e no desenvolvimento de crianças e adolescentes.
- Identificar os tipos de relação que crianças e adolescentes desenvolvem com seus pares e como isso afeta o seu desenvolvimento.
- Listar ações de acompanhamento, proteção e auxílio que os educadores podem oferecer aos seus alunos, diante das muitas adversidades provenientes dos contextos sociais com os quais interagem.

Introdução

Neste capítulo, você conhecerá: a influência de fatores familiares no desempenho escolar e no desenvolvimento de crianças e adolescentes, identificando os diferentes modos de concepção de educação dos núcleos familiares; os tipos de relações que crianças e adolescentes desenvolvem com seus pares, como seres que influenciam e são influenciados, por meio dessas relações, refletindo sobre como esses vínculos podem afetar no seu desenvolvimento; a relevância dos espaços escolares e das práticas pedagógicas dos educandos, no que tange ao acompanhamento, à proteção e ao auxílio aos seus alunos que defrontam com variadas adversidades a partir de suas experiências em diferentes ambientes e espaços sociais.

A influência da família no desempenho e no desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes

Sabemos que o desenvolvimento da aprendizagem envolve diferentes dimensões e fatores, tais como os relacionados à criança, à escola e à família, que são o objeto de nossos estudos.

Crianças nascem e se desenvolvem em diferentes formações familiares. Cada núcleo carrega crenças e visões a respeito da educação. Encontramos situações de crianças que recebem apoio, outras que são ignoradas. Temos as que passam por rupturas familiares devido a divórcio ou à morte em diferentes etapas da vida. Há as que foram adotadas, trazendo diferentes bagagens e experiências emocionais. De acordo com Oliveira (2010, p. 84):

A família é o primeiro modelo para a criança: educadora, incentivadora, apoiadora e nutridora do seu desenvolvimento. Nos primeiros anos de vida, os atributos de personalidade dos pais, sua forma de agir e criar os filhos, o ambiente do lar e a forma de relacionamento são elementos de influência no desenvolvimento do potencial criativo. Se a família provê à criança experiências favorecedoras ao seu desenvolvimento criativo, estimuladoras de sua curiosidade natural e fortalecedoras de sua autoestima, certamente a criatividade aflorará com maior facilidade.

Assim, existem as crianças que crescem em lares onde os cuidadores têm uma situação econômica favorável, outras que enfrentam sérios problemas financeiros graves. Um(a)s vivem em comunidades estruturadas, enquanto outras convivem com a violência extrema. E esses são alguns poucos dos muitos fatores que influenciarão a construção da identidade e o desenvolvimento das crianças em sua aprendizagem e seu desempenho educacional.

Família e escola são elementos essenciais para o modo como o educando lidará com a vida escolar, devendo estar integradas e ser parceiras, visto que os ambientes familiares e escolares fazem parte dos espaços habitados por crianças e adolescentes, que sofrem influências mútuas das experiências nesses dois cenários.

A estrutura que compõe núcleos familiares carrega exigências funcionais que influenciam em sua organização e seu modo pelos quais esse grupo interage (MINUCHIN, 1982; MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999). A partir dessas interações, são construídos padrões que determinarão os papéis exercidos por esses membros e modo como essas relações se entrelaçam e se desenvolvem num convívio entre esses componentes (NICHOLS;

SCHWARTZ, 2007). Assim, essas vivências afetarão significativamente no cotidiano escolar dos educandos em diferentes etapas. O Quadro 1 apresenta os principais elementos que se relacionam com a aprendizagem escolar de crianças e adolescente.

Quadro 1. Principais elementos que se relacionam com a aprendizagem escolar de crianças e adolescentes

Fatores familiares que influenciam na aprendizagem do educando	Características
Escolaridade dos pais	Principalmente a escolaridade das mães, em diferentes pesquisas, desempenha um papel fundamental na estimulação da criança para um melhor envolvimento com os estudos. O hábito da leitura na família, sem dúvida, constitui um diferencial na estimulação pedagógica do escolar.
História familiar de alcoolismo e uso de drogas, pais desempregados ou com comportamento antissocial	Costumam fazer parte de relatos narrados pelos educandos e, não raro, constituem um fator determinante ou um reforço para o insucesso da criança na escola.
Desagregação familiar	Pais separados ou em constantes litígios também podem influenciar negativamente o desempenho escolar da criança. É importante que os pais estejam atentos às rotinas de estudo, de alimentação, de lazer e de sono da criança, de tal forma que as atividades escolares sejam vistas em um contexto normal, e não como um castigo.

Fonte: Adaptado de Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 99).

Observamos, por meio do quadro acima, o quanto os comportamentos familiares refletem na educação de crianças e adolescentes, trazendo consequências significativas para a aprendizagem. Assim, é fundamental que os problemas

e conflitos sejam enfrentados com transparência e diálogo para que haja um fortalecimento dos membros familiares, oferecendo à criança um ambiente saudável e equilibrado.

Outro ponto a ser analisado diz respeito aos diferentes estilos de educação parental. De acordo com Baumrind (1971, 1996 apud SANTROCK, 2009), existem tipos de modelos de educação parental que se enquadram em quatro principais formas, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2. Tipos de modelos de educação parental

Educação parental	Modelo
Educação parental autoritária	Um estilo de criação restritivo e punitivo no qual há pouca troca verbal entre pais e crianças; associado com incompetência social das crianças.
Educação parental autoritativa	Um estilo de criação positivo que encoraja as crianças a serem independentes, mas que também impõe limite e controle sobre suas ações. Dar e tomar verbal extensivo são permitidos; associado com competência social das crianças.
Educação parental negligente	Um estilo de educação de não envolvimento no qual os pais gastam pouco tempo com seus filhos; associado com incompetência social dos filhos.
Educação parental indulgente	Um estilo de criação de envolvimento, mas poucos limites ou restrições com relação ao comportamento das crianças; associado à incompetência social das crianças.

Fonte: Adaptado de Baumrind (1971, 1996 apud SANTROCK, 2009, p. 76-77).

Agora que você conheceu os principais modelos, veremos as possibilidades de consequências dessas configurações comportamentais: crianças educadas por pais autoritários têm possibilidades de se tornarem ansiosas e terem di-

ficuldades de comunicação; as que são educadas no modelo autoritativo têm propensão a se tornarem autoconfiantes, costumam desenvolver boas relações interpessoais e a construir uma autoestima elevada. No modelo de educação parental negligente, há uma inclinação para um fraco autocontrole, as crianças não se relacionam bem com a independência e não são incentivadas para serem bem-sucedidas. Os resultados comumente apresentados do modelo da educação parental indulgente acarretam em uma tendência à dificuldade em controlar seu próprio comportamento, afetando significativamente seu desenvolvimento integral (BAUMRIND, 1971, 1996 apud SANTROCK, 2009).



Saiba mais

Quando a criança e/ou o adolescente vivem em um ambiente com responsáveis passando por relações desestruturadas, as consequências são evidentes e passíveis de preocupação. Assim, é fundamental haver um planejamento para a vinda de uma nova criança. De acordo com Casarin e Ramos (2007, p.184-185):

O papel da família vai além de prover os meios necessários à sobrevivência. Para o casal que decide ter filhos, a responsabilidade é ampla. A criança deve ter suas necessidades básicas satisfeitas, receber afeto, usufruir do aprendizado que permita tornar-se um ser capaz de viver em sociedade. Se a família não oferecer a base necessária ao desenvolvimento da criança, ou do adolescente, este irá buscá-la em outros grupos. O perigo se instala nesse momento, pois, se o sujeito não encontrar apoio e atenção nos membros do seu grupo mais próximo, certamente irá buscá-los fora. Assim, a fragilidade do adolescente aflora quando não vislumbra expectativas de crescimento e autonomia no futuro. As palavras têm um significado, pois uma comunicação eficiente diminui a chance de desvios de compreensão. Portanto, é necessário o diálogo na tarefa de educar. Poderíamos dizer que as relações parentais, regidas pelo comprometimento e diálogo, são essenciais para uma situação confortável entre as pessoas na família.

Concluimos, por meio do aprofundamento dessas relações, que a influência da família é fator determinante no desenvolvimento do desempenho escolar de crianças e adolescentes. Sabemos que o mundo contemporâneo enfrenta desafios impostos por uma sociedade tecida por relações complexas e circunstâncias, tais como aumento da violência, cobranças e exigências. É notório,

também, o quanto algumas configurações familiares, que coexistem com os modelos tradicionais, são formadas. Contudo, não importa o modo como o seu núcleo é formado: é nesse ambiente que se constroem os laços afetivos, os vínculos e uma base segura para que os educandos tenham condições de se socializar e se desenvolver integralmente nos espaços destinados à educação.

As relações interpessoais de crianças e adolescentes e seu desenvolvimento

O ser humano influencia e é influenciado pelo meio em que vive, dotado de potencialidades e maneiras diferentes de resposta a estímulos. Assim, além da família e dos educadores, as relações que crianças e adolescentes desenvolvem com seus pares exercem grande influência no seu desenvolvimento. O convívio com pessoas de faixas etárias aproximadas (chamadas, de acordo com esse contexto, de “pares”), em diferentes ambientes, afeta nas vivências relacionadas às competências socioemocionais (SANTROCK, 2009).

Esse convívio promove uma troca de informações e reflexões comparativas entre as relações familiares e sociais. Essas experiências são naturais e importantes, visto que o isolamento social é um fator de preocupação, podendo estar relacionado a diversos problemas, distúrbios que podem trazer como consequências comportamentos delinquentes e, até mesmo, uso abusivo de bebidas e sintomas depressivos (KUPERSMIDT; COIE, 1990 apud SANTROCK, 2009).

O relacionamento com seus pares com idades aproximadas favorece a aquisição de senso de identidade, a ampliação de capacidades de liderança, comunicação e cooperação, e o partilhamento de regras. Há marcas que permeiam trocas que oportunizam a socialização e intimidade, com senso de pertencimento e afiliação (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Ao passo que as crianças passam a sofrer influências além das relações familiares, há uma nova abertura para descobertas de diferentes perspectivas, escolhas e julgamentos. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 368):

O grupo de pares ajuda as crianças a aprender como se relacionar em sociedade – como ajustar suas necessidades e seus desejos às necessidades e desejos dos outros, quando ceder e quando permanecer firme. O grupo de pares oferece segurança emocional. É reconfortante para as crianças perceber que não estão sozinhas quando nutrem pensamentos que poderiam ofender um adulto.

Agora que já abordamos essa temática de modo mais abrangente, verificaremos algumas especificidades relacionadas aos diferentes períodos de vida. Na primeira infância, por exemplo, há diferenças na regulação das emoções e existência de limites no que diz respeito a si e ao outro, “[...] sendo que as diferenças individuais têm também grande influência, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares que outras [...]” (AREZES; COLAÇO, 2014, p. 113).

Outro fator determinante na participação satisfatória da criança nas relações que se estabelecem com seus pares tem relação com a base do que foi conquistado nos primeiros anos de vida, onde as competências cognitivas e de autorregulação favorecerão a criança a sustentar a socialização com os grupos que convive (HAY; PAYNE; CHADWICK, 2004). Ainda que o nível de desenvolvimento das competências relacionadas à comunicação ainda seja relativamente limitado, as crianças já se esforçam para interagir com o outro (BROWNELL; HAZEN, 1999).

Nos primeiros anos de vida, as crianças são capazes de verificar o quanto o outro está disponível para essa relação de interação, se podem ofertar algo, imitar ou compartilhar uma ação por meio de contato visual, gestos e vocalizações, na busca de construir mensagens claras (BROWNELL; HAZEN, 1999). De acordo com Bronson (2000, p. 175), essas experiências “[...] estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas [...]”.

Assim, é fundamental que haja um esforço por parte dos cuidadores e educadores para compreenderem a criança como um ser que, desde seu nascimento, tem a capacidade de construir sua compreensão sobre o ambiente de acordo com suas próprias experiências (VASCONCELOS, 2009), sendo essencial proporcionar e estimular vivências para que ela interaja com seus pares para adquirir, assim, novas aprendizagens.

Quanto aos impactos que as relações entre pares na infância terão ao longo prazo no desenvolvimento da criança, estudos apontam que (HAY, 2005, p. 3):

Há associações claras entre as relações entre pares no início da vida e aquelas que ocorrem em fases posteriores da infância. Por exemplo, crianças pequenas que se envolveram em brincadeiras complexas com seus pares mostraram-se mais competentes na interação com outras crianças nos anos pré-escolares e na média infância. Ser aceito pelos pares na primeira infância é um preditor de relações posteriores com pares. Crianças que não tinham amigos no jardim de infância ainda tinham dificuldades com pares aos 10 anos de idade. Não está claro, no entanto, se os problemas precoces com pares efetivamente cau-

sam os problemas posteriores, ou se são ambos causados por outros fatores de risco na família e na escola e por tendências comportamentais e déficits de habilidades que dificultam a aceitação pelos pares. No entanto, as raízes da rejeição pelos pares estão nos primeiros anos da infância, e essa rejeição associa-se a menos realizações educacionais, mesmo quando são levadas em consideração muitas outras influências causais. Dito de outra forma, ter amigos na primeira infância parece proteger as crianças contra o desenvolvimento de problemas psicológicos mais tarde.

Quando tratamos mais especificamente das relações entre adolescentes (compreendidos como seres singulares e sociais) e seus pares, verificaremos que a identidade dos adolescentes deve ser analisada por meio dos grupos aos quais eles pertencem, dotados de normas e experiências internalizadas que se tornam referências para sua formação (ROUCHY, 2001). É por meio dessas experiências transitórias que os jovens vivenciam o sentimento de ser aceito e aceitar os membros dos grupos ao qual fazem parte (KEHL, 2004). Paradoxalmente, o adolescente deseja ser igual e, ao mesmo tempo, diferente (CIAMPA, 1989, 1998), onde essa identificação e diferenciação fazem parte do processo de construção de sua identidade, “[...] assim, a influência do grupo de pares não está dependente da participação do adolescente no grupo, pois a afiliação ao grupo já é suficiente para afetar as suas atitudes, crenças e comportamentos [...]” (CASACA, 2009, p. 19).

Partindo dessas reflexões, constatamos que, para que possamos compreender como o adolescente se desenvolve por meio dessas relações, é necessário refletir sobre como ele se enxerga e acredita que as pessoas o percebem estando à sua volta, como afirma Lane (1996, p. 31):

Quando se procura resgatar a subjetividade, esta implica necessariamente em identidade, categoria que leva ao conhecimento da singularidade do indivíduo que se exprime em termos afetivos, motivacionais, através das relações com os outros – ou seja, na vida grupal.

Nas relações de amizade construídas na convivência com seus pares, as influências benéficas se evidenciam quando os vínculos são saudáveis. Para Parker e Asher (1987, p. 357-389, tradução nossa), são identificados os seguintes benefícios:

Companheirismo. A amizade dá às crianças um companheiro familiar, alguém que deseja passar tempo com elas e que se envolve em atividades colaborativas.
Apoio físico. Amizade provê recursos e assistência em tempos de necessidade.

Apoio ao ego. Amizades ajudam crianças a sentirem que são competentes, valorosas. Especialmente importante nesta consideração é a aprovação social dos amigos.

Intimidade/afeição. Amizade proporciona às crianças relacionamento carinhoso, confiante, próximo com outros. Nesse relacionamento, crianças se sentem confortáveis para revelar informações pessoais e íntimas.

No entanto, é importante destacar que amizades coercitivas e conflitantes podem influenciar comportamentos com tendências para transgressões e desvios. Comportamentos tais como o uso abusivo de drogas e furtos, por exemplo, podem demonstrar tentativa de se manter em determinados grupos formados por outros adolescentes com comportamentos desviantes, na intenção de serem aceitos. Jovens que têm conflito em relação aos valores familiares tendem a se distanciar e buscar em grupos a compensação desse afastamento (PALMONARI; KIRCHLER, POMBENI, 1991).

Concluimos essa abordagem enfatizando que, independentemente do período de vida de um indivíduo em formação, é fundamental estimular a interação familiar para que crianças e adolescentes tenham como base um vínculo sólido e estruturado. Ao longo de seu período de desenvolvimento, eles se defrontarão com diferentes cenários, convivendo com uma diversidade cultural, com pessoas de diferentes contextos, histórias e modos de expressão. Assim, com uma base educacional sólida em seu núcleo familiar, crianças e adolescentes poderão estabelecer relações saudáveis com seus pares, influenciando e sendo influenciados por comportamentos favoráveis ao seu desenvolvimento e à construção de sua identidade.

Acompanhamento, proteção e auxílio de educadores na interação de seus alunos

As escolas devem acompanhar as transformações sociais advindas da globalização que ressignificou diferentes dimensões, tais como as temporais e espaciais, e tem as missões de acompanhar, proteger e auxiliar seus educandos. Se, na educação de décadas atrás, o foco estava na avaliação e classificação, com tendências excludentes, hoje, há uma preocupação nas relações interpessoais que se desenvolvem nesses espaços (DESSEN; POLONIA, 2007).

Nesse sentido, encontramos, nos ambientes destinados à educação formal, um contexto diversificado quanto a informações, atividades, regras, valores e, também, conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002). De acordo com Rego (2003 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25), “[...] é nesse espaço

físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela [...]”.

O educador contemporâneo encontra em algumas de suas funções o planejamento de atividades que se articulam com conteúdos culturais que possibilitam a construção de saberes, a valorização da experiência e do conhecimento prévio dos alunos e a interação com o mundo que os cerca. Com essa conscientização, pauta sua prática na observação atenta das especificidades do grupo de educandos com quem trabalha, visando à integração e ao acolhimento de indivíduos com diferentes histórias e condutas.

A sala de aula oportuniza a realização de ações estruturadas por meio da organização curricular e outras, inserindo práticas que promovam e estimulem as relações interpessoais entre os alunos e seus pares. A partir das considerações de Dessen e Polonia (2007, p. 27):

[...] a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Além da responsabilidade dos familiares, a escola também deve considerar que, para que crianças e adolescentes se desenvolvam de modo integral, há que se redefinir sobre os papéis e as funções que desempenham nos processos desse desenvolvimento.

Dando continuidade aos nossos estudos, observamos que, para cada período educacional, há uma variação no contexto social (MINUCHIN; SHAPIRO, 1983). O primeiro espaço a ser frequentado quando uma criança ingressa em uma instituição escolar é a sala de aula, que transmite uma sensação de proteção, onde a interação se dá com seus pares e o professor. O educador assume o papel de autoridade responsável por promover as condições necessárias para a interação do grupo de alunos (SANTROCK, 2009).

À medida que o educando passa para outras etapas, como a do ensino médio, aumenta a complexidade das relações interpessoais construídas nas instituições educacionais. Os adolescentes convivem com grupos que têm

bagagens culturais diversificadas, frequentam diferentes espaços sociais e convivem com outros grupos (SANTROCK, 2009).

A partir desses esclarecimentos, constatamos que existem diferentes metodologias e estratégias para se adequar as especificidades de diferentes períodos do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, listaremos, no Quadro 3, alguns temas relacionados às práticas de ensino apropriadas ao nível do desenvolvimento de educando, propostas por Santrock (2009).

Quadro 3. Práticas de ensino apropriadas ao nível do desenvolvimento de educando

Temas relacionados às práticas de ensino apropriadas ao nível do desenvolvimento de educando	Descrição
Domínios do desenvolvimento das crianças — físico, cognitivo e socioemocional	Estão intimamente ligados, e o desenvolvimento em um domínio pode influenciar e ser influenciado pelo desenvolvimento em outros domínios. Por meio do reconhecimento das relações entre domínios, pode-se planejar experiências de aprendizagem para as crianças.
Formas de desenvolvimento	Ocorrem numa sequência relativamente ordenada com capacidades, habilidades e conhecimento construídos posteriormente sobre aqueles já adquiridos. O conhecimento do desenvolvimento típico dentro de uma faixa etária apresentado pelo programa traz uma estrutura geral para guiar professores no preparo do ambiente de aprendizagem.
Variação individual	Caracteriza o desenvolvimento das crianças. Cada criança é um indivíduo único, e todas as crianças têm seus próprios pontos fortes, necessidades e interesses. Reconhecer essas variações individuais é um aspecto-chave para ser um professor competente.

(Continua)

(Continuação)

Quadro 3. Práticas de ensino apropriadas ao nível do desenvolvimento de educando

Temas relacionados às práticas de ensino apropriadas ao nível do desenvolvimento de educando	Descrição
Influências do desenvolvimento	É influenciado por múltiplos contextos sociais e culturais. Os professores precisam entender de que maneira contextos sociais — tais como pobreza e etnicidade — afetam o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Os professores devem aprender sobre a cultura da maioria das crianças a que lecionam, caso a cultura seja diferente de sua própria.
Quanto ao papel das crianças	As crianças são aprendizes ativos e devem ser estimuladas a construir um entendimento do mundo ao seu redor. As crianças contribuem para sua própria aprendizagem à medida que se esforçam para construir significado a partir de suas experiências diárias.
Evolução do desenvolvimento	O desenvolvimento avança quando as crianças têm oportunidades de praticar habilidades recém-adquiridas, bem como quando experienciam um desafio pouco além do seu atual nível de domínio. Em tarefas que estão um pouco além do alcance, independente da criança, o adulto e os pares mais competentes podem fornecer andaimes que permitem à criança aprender.
Facilitadores do desenvolvimento infantil	As crianças se desenvolvem melhor no contexto de uma comunidade onde suas necessidades físicas são atendidas e elas se sentem psicologicamente seguras e valorizadas. As crianças são beneficiadas quando têm professores preocupados, que querem ajudá-las de verdade a aprender e a se desenvolver de maneira positiva.

Fonte: Adaptado de Bredekamp e Copple (1997 apud SANTROCK, 2009, p. 89).

Os conhecimentos acerca dos processos explicitados acima oportunizam educadores a desempenhar a função de mediar um ambiente propício para que as relações interpessoais dos educandos possam se desenvolver favoravelmente. Adotar uma metodologia que vise à construção de relações interativas entre alunos, seus pares e professores favorecerá uma aprendizagem que vai além da exploração de conteúdos curriculares, visto que, aos espaços educacionais, cabe também o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Acima de tudo, as práticas pedagógicas dos educadores têm estreitas relações com o desenvolvimento social, oportunizando aos seus alunos a ampliação de suas competências comunicativas e interativas que lhe favoreçam o desenvolvimento como cidadãos protagonistas de suas histórias e relações pessoais e profissionais que se defrontarão no decorrer de suas vidas.



Referências

AREZES, M.; COLAÇO, S. A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche interação e cooperação entre pares. *Interações*, Lisboa, v. 10, n. 30, p. 110-137, 2014. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/4027/3017>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRONSON, M. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford, 2000.

BROWNELL, C.; HAZEN, N. Early peer interaction: a research agenda. *Early Education & Development*, v. 10, n. 3, p. 403-413, 1999.

CASACA, F. F. D. M. *A influência da família, do grupo de pares e da escola nos comportamentos desviantes*. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4450/1/13069.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>>. Acesso em: 03 Maio 2018.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

HAY, D. F. *Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. Cardiff: Universidade Cardiff, 2005. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2586/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o-desenvolvimento-das-criancas.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

HAY, D.; PAYNE, A.; CHADWICK, A. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 45, n. 1, p. 84-108, Jan. 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

LANE, S. M. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. S. (Org.). *Psicologia & educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 9-32.

MINUCHIN, P. P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Trabalho original publicado em 1998).

MINUCHIN, P. P.; SHAPIRO, E. K. The school as context for social development. In: MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child psychology*. 4th ed. New York: Wiley, 1983. v. 6, p. 197-274.

MINUCHIN, S. *Famílias: funcionamento & tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. (Trabalho original publicado em 1980).

NICHOLS, M. P.; SCHWARTZ, R. C. *Terapia familiar: conceitos e métodos*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. (Trabalho original dessa edição publicado em 2006).

OLIVEIRA, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>>. Acesso em: 10 maio 2018.

PALMONARI, A.; KIRCHLER, E.; POMBENI, M. Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 1991.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARKER, J. G.; ASHER, S. R. Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, Washington, v. 102, n. 3, p. 357-389, nov. 1987.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROUCHY, J. C. Identificação e grupos de pertencimento. In: ARAÚJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. O. (Org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001. p. 123-140.

SANTROCK, J. W. *Psicologia educacional*. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2009.

VASCONCELOS, T. *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, 2009.

Encerra aqui o trecho do livro disponibilizado para esta Unidade de Aprendizagem. Na Biblioteca Virtual da Instituição, você encontra a obra na íntegra.

Conteúdo:



SOLUÇÕES
EDUCACIONAIS
INTEGRADAS