

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Caros (as) aprendentes

É com muito prazer que nos encontramos para aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana. Esse caminho a ser trilhado em parceria por mim, professor, e por vocês, alunos, implicará, tenho certeza, em grande crescimento tanto para vocês, quanto para mim, ambos aprendentes.

Os Fundamentos Psicológicos da Educação, na Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, situa-se entre as disciplinas do Conteúdo Básico Profissional e faz parte da formação básica do Licenciado em Biologia.

A psicologia a que iremos nos debruçar nesse 3º semestre, divide-se em dois grandes grupos: o *desenvolvimento psicológico*, em especial acerca da adolescência, uma vez que o Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano o Ensino Médio atende, prioritariamente, a essa faixa etária; e a *aprendizagem humana* que será abordada a partir das teorias do ensino e aprendizagem mais utilizadas nas Ciências Naturais e na Biologia.

A intenção é levar até vocês, enquanto futuros professores, subsídios acerca desses dois temas que contribuam tanto para a definição da concepção teórica que orientará a sua ação-reflexão-ação profissional, quanto para a formação de uma concepção crítica acerca do processo ensino-aprendizagem.

Vale salientar, contudo, que esse caminho requer de ambos, professor e aluno, esforço e dedicação. A disposição para as leituras, a participação nos fóruns e nas salas de bate-papo que favoreçam a nossa comunicação, entre outros recursos, será imprescindível para o desenvolvimento dos trabalhos nessa e nas demais disciplinas desse semestre letivo.

Por fim, coloco-me, desde já, à disposição de vocês para os esclarecimentos acerca do conteúdo e das várias atividades planejadas, assim como para enfrentarmos, juntos, as eventuais “pedrinhas” que por ventura venhamos a encontrar pelo caminho.

Um forte abraço e sucesso na caminhada!,

Profª Maria das Graças de Almeida Baptista

UNIDADE 1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

1.1. INTRODUÇÃO

A forma como a psicologia foi sendo chamada a responder os desafios relacionados ao humano em cada momento histórico, é o objetivo deste e do próximo encontro. Nesta e nas próximas aulas serão apresentados, em linhas gerais, o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e a inserção da psicologia no contexto educacional brasileiro, assim como introduziremos uma questão básica para a psicologia, quer seja, a determinação da hereditariedade e do ambiente na constituição do homem.

Antes de iniciar essa incursão, vale salientar o contexto histórico em que as teorias aqui apresentadas se desenvolveram. As teorias surgem, prioritariamente, na Alemanha e na América do Norte, excetuando-se a Psicologia Histórico-Cultural e o Condicionamento Clássico que têm origem na Rússia; e no final do século XIX e o início do século XX, ou seja, em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial, excetuando-se a Teoria Humanista, que é fruto da segunda metade do século XX.

Isto não significa que essas teorias, ou concepções do mundo, tenham sido amplamente divulgadas em todo o mundo ou que tenham influenciado com a mesma intensidade os diversos contextos para o qual foram transplantadas. Os escritos de Vigotski, por exemplo, foram censurados por Stalin e proibidos de serem divulgados durante décadas. De qualquer forma, a compreensão acerca dessas teorias torna-se imprescindível para a formação do futuro educador, uma vez que têm influenciado, até hoje, em maior ou menor grau, as propostas pedagógicas de cada país.

1.2. A PSICOLOGIA: UMA CONCEPÇÃO DO MUNDO EM MOVIMENTO

A psicologia se desenvolve em meados do século XIX, na Alemanha, com Wilhelm Wundt (1832-1920) considerado o pai da psicologia moderna ou experimental. Ele cria o Instituto Experimental de Psicologia onde desenvolve os fundamentos científicos da psicologia, ou seja, o objeto de estudo, o método de pesquisa e os objetivos da psicologia.

Wundt é visto como um **associacionista**, uma vez que buscava explicar como se relacionavam e se associavam os elementos da consciência (por exemplo, a partir de um estímulo buscava descrever as sensações que esse estímulo suscitava, utilizando um conjunto de termos para uma maior objetividade). Assim como um **empirista**, uma vez que acreditava que a vida mental era fruto da experiência e não de ideias inatas.

No final do século XIX, nos EUA, John B. Watson desenvolve o **Comportamentalismo** ou Behaviorismo. John Broadus Watson baseou-se na teoria de Ivan Petrovich Pavlov sobre o comportamento dos reflexos condicionados em animais – o Condicionamento clássico, propondo o fim da barreira entre a psicologia humana e a psicologia animal. Em Watson, a psicologia é concebida como parte das ciências naturais, tomando o comportamento como objeto de estudo a ser investigado por meio de estímulos e respostas, e a personalidade como resultado da experiência e do condicionamento do comportamento, ou seja, não atribuindo a sua constituição à hereditariedade.

Portanto, não caberia à psicologia preocupações de natureza introspectiva, filosófica ou motivacional, mas tão somente o estudo dos comportamentos objetivos e observáveis. Enfim, a psicologia poderia ser denominada uma ciência, uma vez que caminhava para a objetividade científica. Watson, conforme citado em Izidoro, enfatiza:

Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para educá-las, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu selecione: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados (WATSON – Behaviorism).

No início do século XX, ainda nos EUA, Burrhus Frederic Skinner defende o **Comportamentalismo** através do Condicionamento operante. Para o autor, a aprendizagem é mudança de comportamento e essa mudança ocorre a partir de estímulos do meio a que o indivíduo reage, ou seja, emite respostas. A resposta, ao ser reforçada, aumenta a probabilidade de se repetir e, assim, ocorre o condicionamento. Skinner discorda do *mecanicismo* proposto por Watson, que defendia o condicionamento reflexo, segundo o qual para toda causa há um efeito e vice-versa, cuja ponte entre causa e efeito seria o sistema nervoso.

Skinner adota uma causalidade probabilística, em que ao invés de uma ponte, busca estabelecer as relações de dependência entre os eventos. O Comportamento é, assim, uma relação entre ações ou respostas de um organismo (objeto da Biologia) a estímulos do ambiente (objeto da Física). O objeto do comportamentalismo de Skinner é a interação de ambos – o comportamento –, ou seja, tudo aquilo que um ser vivo é capaz de fazer.

Outra diferença entre Skinner e Watson é que Watson se baseou no reflexo condicionado (Pavlov) para explicar o comportamento e Skinner na Teoria da Evolução por Seleção Natural (Charles Darwin), em que as relações vantajosas estabelecidas pelos seres humanos com o seu ambiente tendem a se manter e perpetuar, enquanto aquelas que não geram consequências importantes para a sobrevivência tendem a desaparecer. A relação a se manter ou a se findar é selecionada pelo ambiente.

Ainda no início do século XX, surge o **Gestaltismo**, Psicologia da Boa Forma, Psicologia da Gestalt ou simplesmente Gestalt, com Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Essa escola critica o associacionismo de Wundt e utiliza como método a fenomenologia. Os autores afirmam que o todo é mais do que a soma de suas partes, ou seja, uma cadeira é mais do que quatro pernas, um acento e um encosto, pois está presente na nossa mente distintamente de suas partes. Entretanto, se não se pode conhecer o todo através das partes, pode-se conhecer as partes por meio do conjunto.

A forma possui duas características: a sensível, inerente ao objeto, e a formal, que é a nossa impressão sobre o objeto e que está impregnada da nossa concepção de mundo. A união dessas sensações gera a percepção. O importante não é a experiência em si, mas a percepção que a experiência causa. A tendência à boa forma não ficou restrita apenas à psicologia, extendendo-se também a forma fisiológica (as células seriam dependentes do organismo que tem a capacidade de se adaptar) e a forma física (o mundo físico também tenderia ao equilíbrio, a uma boa forma).

Na década de 1890, na Áustria, Sigmund Freud cria a **Psicanálise**, a partir do atendimento clínico de pacientes portadores de histeria, com um método intitulado *cura pela fala* ou *catarse*.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Freud propôs um modelo para a mente humana que estaria estruturada em id, ego e superego, e em níveis de consciência, consciente, pré-consciente e inconsciente. Ele acreditava que a origem dos problemas estava na cultura que favorecia a repressão dos desejos inconscientes e das fantasias de natureza sexual.

Vale salientar que seus estudos sobre a natureza humana foram extremamente questionados pelos seus contemporâneos em relação tanto à cientificidade de seus procedimentos, quanto aos seus conceitos serem validados como científicos. Para a concepção da época, científico era sinônimo de comportamento observável, como em Watson.

Entretanto, o próprio Skinner já havia levantado a existência de pensamentos e sentimentos, denominados comportamentos encobertos (visíveis para os que o possuíam), tornando-os objeto da psicologia, uma vez que o comportamento se refere a tudo aquilo que um ser vivo é capaz de fazer, e vendo-os, assim como Freud, como efeitos ou dependentes de fatores externos do ambiente.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge a **Psicologia Humanista**, enquanto a terceira força em psicologia, contrária às outras duas, o comportamentalismo e a psicanálise, que dominavam o cenário. Um de seus representantes mais conhecidos é Carl Ransom Rogers, criador da linha teórica conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa.

Rogers, diferentemente daqueles que acreditavam que o ser humano possuía uma tendência à neurose básica, defendia que o núcleo básico da personalidade humana era sua tendência à saúde. Nesse sentido, o processo psicoterapêutico consistiria na cooperação entre psicólogo e cliente com vistas a liberar esse potencial de crescimento, tornando-se ele mesmo, enfim, tornando-se pessoa.

Essa cooperação estaria baseada em três condições básicas: a consideração positiva incondicional (aceitação da pessoa como ela é); a empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro) e a congruência (coerência interna do próprio terapeuta); que levariam ao amadurecimento do próprio terapeuta no processo terapêutico. Ao longo de seus estudos, Rogers conclui que essas três condições são eficazes, como instrumento de aperfeiçoamento da condição humana, em qualquer tipo de relacionamento: na educação, no trabalho, na família, nas relações interpessoais em geral.

Rogers fundamenta-se nas Filosofias Humanistas Existenciais e utiliza o método fenomenológico de abordagem, se opondo à teoria de Skinner de que o homem é moldado pelo meio através de condicionamentos. Para Rogers, o aprendizado deve ocorrer no sentido do indivíduo para o meio.

No início do século XX, outro estadunidense, Jean Piaget cria a Psicologia Genética, conhecida entre nós como **Psicologia Cognitivista**. Para Piaget (1978a, p. 6) o conhecimento não existiria a priori no sujeito “epistemológico”, nem nos objetos, mas resultaria da interação entre ambos, assim, o instrumento inicial seria a própria ação.

O autor afirma que toda pesquisa em psicologia deveria partir do desenvolvimento e, tentando fugir à dicotomia interno-externo, aponta que os fatores do desenvolvimento são de quatro espécies, conforme as “relações entre o indivíduo e o meio social”: os biológicos, os de equilíbrio, os sociais de coordenação interindividual e os fatores de transmissão educativa e cultural ou social que se interligam entre si, salientando a importância do fator de equilíbrio (PIAGET, 1978d, p. 58).

Na primeira metade do século XX, na Rússia, desenvolve-se a psicologia marxista de Lev Semenovitch Vigotski que juntamente com Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev criam a “*Troika*”, grupo de investigação científica, que começa a desenvolver as bases e

os princípios da tese histórico-cultural. A psicologia de Vigotski, chamada entre nós de **Psicologia Histórico-Cultural**, se opõe à reflexologia (Edward Lee Thorndike) e ao introspeccionismo (Freud) que marcavam a psicologia russa de sua época.

Vigotski também questiona Piaget ao afirmar que a ação, para atingir objetivos, possui um aspecto operacional, mas também um intencional, e depende das condições históricas concretas em que o sujeito se encontra inserido; e ao enfatizar o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, no desenvolvimento das funções essencialmente humanas.

A seguir, passamos a analisar a inserção e o desenvolvimento da psicologia no contexto brasileiro.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Pesquise os termos **COGNITIVISMO** E **HUMANISMO** e complete o glossário.
2. Faça um esquema pessoal das principais correntes da psicologia, destacando, em cada uma delas, a ideia principal e seus principais representantes.

GLOSSARIO

BEHAVIORISMO: tem origem na palavra alemã *Behavior* que significa comportamento. Behaviorismo é, portanto, a mesma coisa que comportamentalismo.

GESTALTISMO: tem origem na palavra alemã *Gestalt* que significa boa forma. Gestaltismo significa, portanto, Psicologia da Boa Forma ou Psicologia da Forma.

COGNITIVISMO:

HUMANISMO:

1.3. A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO BRASIL

A história da inserção da psicologia no Brasil é bastante curiosa, uma vez que deve-se a sua aplicação nos cursos de formação de educadores, isto é, à Psicologia da Educação.

Na década de 1920, os novos desafios trazidos à educação com o início da industrialização trazem a necessidade de uma psicologia que dê subsídios à formação dos educadores. Os estados mais desenvolvidos do país começam a implantar as reformas de ensino, movidos pelos ideais da Escola Nova, e a Psicologia da Educação começa a assumir o seu papel na educação brasileira.

O ideal liberal da Escola Nova chega ao Brasil com o término da Primeira Guerra Mundial e o ingresso do Brasil na era urbano-industrial. As ideias advindas dos Estados Unidos da América e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar nos Estados Unidos trazem para o ideário educacional brasileiro a educação progressiva ou escola ativa em John Dewey. Por outro lado, os que vão estudar na Europa trazem as ideias

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

de **Jean Piaget** e sua teoria construtivista é apropriada como o alicerce psicológico de sustentação da Escola Nova. Com vista à divulgação dessas ideias é criada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação, em 1924.

Esse modelo de escola, necessariamente relacionado à construção de uma sociedade democrática, passa a influenciar o ideário educacional brasileiro até os dias atuais. Entretanto, vale salientar que as “novas ideias” já vinham sendo gestadas anteriormente ao referido período, tanto com a introdução das ideias iluministas nas Reformas Pombalinas, no Brasil Colônia, quanto na segunda metade do século XIX, com a introdução dos ideais liberais no Manifesto Liberal e com as escolas para os filhos de norte-americanos, que tinham como orientação pedagógica, a educação ativa.

O ensino liberal tradicional, que dominava até então, vai aos poucos diminuindo a sua influência e dando lugar a um ensino voltado à industrialização, com importação de tecnologia, e à necessidade de maior expansão do ensino. No discurso oficial, as ideias democráticas são reforçadas e incluem os ideais de solidariedade e cooperação associados ao pensamento liberal.

A chegada dos ideais da Escola Nova ao contexto brasileiro favorece a crença, até hoje aceita, de que a educação é o fator determinante de mudança social e, para tanto, tornava-se necessário difundir e reestruturar a educação, tendo em vista o regime republicano e democrático em vigor. O *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico* caracterizam o movimento escolanovista.

Como sinaliza Saviani (1985)¹, a uma *pedagogia da essência*, da *escola tradicional*, se contrapõe uma *pedagogia da existência*. O “otimismo pedagógico” ou a “ilusão liberal” que se anunciava na escola tradicional liberal, surge de forma mais intensa na Escola Nova.

O início da industrialização no Brasil, na década de 1920, começa a produzir mudanças políticas, no aparelho de Estado e no poder político, e mudanças sociais com o aumento da exigência por educação de forma a suprir os recursos humanos necessários à economia. Antes da década de 1920, segundo Romanelli (1986, p. 55), a educação escolar “carecia de função importante a desempenhar junto à economia”.

Essa mudança que se possibilitou à educação de enfrentar os novos desafios advindos do desenvolvimento do capitalismo, também gerou inquietações e questionamentos acerca do fazer docente. O viés individualista norteia a formação de educadores nas 4^{as} séries iniciais do ensino elementar (que equivale hoje à primeira fase do ensino fundamental) e a Psicologia da Educação contribui com essa orientação.

O aluno passa a ser o centro do processo educativo e o professor deve ser capaz de orientar a aprendizagem a partir do conhecimento da personalidade do aluno. Os professores são chamados a atuar visando a construção do novo homem, preparado para o novo, com autonomia e visão crítica.

No ano de 1932, alguns educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na defesa de uma educação e uma escola leiga e gratuita, e da abolição do dualismo escolar em todo território nacional. Esse documento é fruto dos embates entre os educadores católicos defensores do ensino tradicional e os educadores defensores das “ideias novas” que questionavam os princípios que deveriam nortear a educação nacional.

A Constituição de 1934, reflete a vitória do movimento renovador, e a educação passa a ser direito de todos e responsabilidade da família e dos Poderes Públicos, inclusive com a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (RIBEIRO, 1986, p. 104).

¹ A esse respeito ver também Saviani (1986).

Em novembro de 37, Vargas dá o Golpe de Estado (Estado Novo) e institui o regime totalitário. É promulgada a Constituição essencialmente de tendência fascista e ditatorial. Em seu texto, fica explícita a orientação político-educacional para o mundo capitalista com a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Em 1945, é deposto por um golpe militar.

A Constituição de 1946, de orientação ideológica liberal-democrática, em essência, não difere da de 34. O retorno à normalidade democrática favorece o renascimento dos princípios liberais em educação e a retomada do preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No final da década de 1940 e início da década de 1950, intensificam-se as lutas ideológicas entre reformadores e conservadores e favorecem a criação de vários órgãos e de uma comissão, em 1948, para discussão e elaboração do ante-projeto das diretrizes e bases da educação nacional.

Vargas retorna ao poder em 1950, e, em 1954, suicida-se. Segue-se um conturbado período político. Em 1956, Juscelino Kubitschek assume a presidência e, em 1961 (treze anos após a constituição da primeira comissão), é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que prevalecem as reivindicações dos donos de estabelecimentos particulares de ensino.

Romanelli (1986) aponta que esse percurso teve, como ponto negativo, a defasagem entre o texto e a realidade concreta e, como ponto positivo, a grande mobilização e a luta nacional propiciadas pela conscientização dos problemas relacionados à realidade educacional (ROMANELLI, 1986, p. 171-172). Freitag (1986) afirma que a LDB traduziu toda a seletividade do sistema educacional, tanto verticalmente (do ensino primário ao universitário), quanto em relação à origem de classe dos alunos. Nas décadas de 40 e 50, a importação de livros e o aperfeiçoamento de professores nos Estados Unidos da América, “através de acordos celebrados entre os governos brasileiro e americano deram novo impulso à Psicologia da Educação” (GOULART, 1987, p. 149).

Exemplos desse novo impulso dado à Psicologia da Educação, são: o retorno da concepção democrática de educação de John Dewey (bem propício nesse período após 15 anos de ditadura); a chegada dos estudos do **Comportamentalismo** com **John Watson**, que trazem a segurança da fundamentação científica (mesmo que orientada para um experimentalismo positivista) e dão ênfase ao papel do ambiente na formação das pessoas; a chegada dos textos de **Carl Rogers**, ainda que de forma menos incisiva; assim como o uso dos testes em Psicometria.

A Psicologia Experimental influencia os cursos de Filosofia e dão suporte à tecnologia educacional fundamentada principalmente nos estudos de **Burrhus Skinner**. O uso de testes na **Psicometria** reduz as diferenças sociais às diferenças individuais. Portanto, as diferenças se explicariam pelo nível de inteligência, pela aptidão, pelo interesse, adiando ou mesmo ignorando as discussões acerca do acesso e da permanência do aluno na escola. Os testes são também amplamente utilizados na escola pela Orientação educacional na orientação vocacional e em diagnósticos (GOULART, op.cit., p. 151).

O país vive um momento de crescimento econômico e de participação política no governo liberal de Juscelino Kubitschek. Surgem os Movimentos de Educação Popular² motivados tanto

² Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, liderado por Paulo Freire, que deu origem aos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e ao Plano Nacional Alfabetização (PNA); os Centros Populares de

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

pelos debates a favor da educação pública e de qualidade em toda a América Latina, como pelas ideias de Paulo Freire e de autores que, influenciados pelo pensamento social cristão, defendem a participação ativa da população adulta na vida política do país.

Com o golpe de 1964, o Estado Militar imprime à educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. A Constituição de 1967 elimina vários direitos constitucionais adquiridos anteriormente e a relação educação e desenvolvimento é reforçada pelos acordos MEC-USAID que atingem todo o sistema de ensino. Desenvolve-se uma concepção tecnicista em educação com ênfase nos métodos e técnicas e na formação profissional, mais adequada aos princípios da empresa capitalista: maior eficiência e produtividade.

A racionalização do processo produtivo reflete-se na racionalização educacional através das reformas de ensino como a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71 relativas, respectivamente, ao ensino superior e ao ensino de 1º e 2º graus. No plano pedagógico, entre outros aspectos, a Filosofia é eliminada dos currículos e a psicologia, destaca Goulart (op.cit., p. 155) “sobreviveu a esta crise provavelmente porque lhe era possível desenvolver um discurso descompromissado com o social e o político e, ao mesmo tempo, capaz de justificar as desigualdades sociais e até preservá-las”.

Na década de 1960, são criados cursos de Psicologia e de Orientação Educacional. Portanto, segundo Goulart (1987, p. 154), foi “entre os especialistas (professores de) em Psicologia Educacional que se buscou inspiração para os dois novos cursos”. Esses cursos tinham uma tendência fortemente experimental, aproximando a Psicologia da Biologia, e com o emprego da **Psicometria** com vista à “seleção e adaptação do pessoal nas empresas”.

A tendência nos cursos de Psicologia da Educação foi, mais uma vez, o **Comportamentalismo**, fundamentada agora nos trabalhos de **Skinner** e o estudo da dinâmica de grupo e das relações humanas, voltados para a análise das relações no interior das escolas, deixando intocadas as questões relativas à estrutura econômica e social mais ampla.

Ao assumir as reformas, o Estado isola o fenômeno educativo dos fenômenos econômicos, políticos e sociais e articula-se ao grande capital, assim como assume, segundo Freitag (1986, p. 107), a função de reprodução “da estrutura de classe, da estrutura de poder e da ideologia”, e “da força de trabalho”³, contribuindo para a formação de “um exército industrial de reserva”.

Historicamente, compreende-se que a psicologia deu um salto qualitativo, ao passar de uma análise individualista de seu objeto de estudo a uma análise social. Entretanto, ainda percebe-se que essa análise, na maioria das vezes, “mascara” a análise histórica. Se, a análise individual negligencia o aspecto social, reduzindo diferenças sociais a diferenças individuais; a análise social parece reduzir as questões históricas ao meio social mais próximo ao sujeito, ou seja, à família, à escola, ao bairro, ao que denomino “individualização do social” (BAPTISTA, p. 35).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a população brasileira volta-se para a reconstrução nacional e o enfrentamento dos problemas econômicos (dívida externa e crise fiscal), políticos (luta pela redemocratização da sociedade) e sociais (aumento do analfabetismo e do desemprego) agravados ou herdados com a ditadura.

Na década de 80, o processo de reabertura política favorece a reconquista das liberdades democráticas, possibilidade de participação para os movimentos sociais de base e o crescimento

Cultura (CPC) ligados à UNE (União Nacional dos Estudantes); e o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB e ao governo da União (RIBEIRO, 1986, p. 154-158).

³ O Ministro da Educação, citado por Freitag (1986, p. 83), visando “disciplinar o estudantado”, declara: “os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política).

dos movimentos sindicais. Os trabalhadores começam a se organizar incorporando a história do Partido Comunista Brasileiro (PCB), da esquerda marxista e da Ação Popular (AP), que retorna à cena política na década de 1980 com as pastorais e comunidades eclesiais de base. Há um retorno da teoria de **Jean Piaget** e do Construtivismo ao ideário educacional brasileiro.

Nesse período, começam a chegar, ao Brasil, as primeiras obras de **Lev Vigotski**, traduzidas, principalmente, do inglês. Essas traduções favorecem uma apropriação da obra de Vigotski, ora pela via da linguagem, aproximando-o dos linguistas, ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ora pelo viés marxista, afastando-o de Piaget.

Duarte (2000, p. 278) representa essa terceira apropriação e afirma que, diferentemente de Piaget que “é sociointeracionista” (o próprio construtivismo ou interacionismo é sociointeracionista), em Vigotski o social tem uma “conotação efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social”.

Em seu livro intitulado *Vigotski e o “Aprender a aprender”*, Duarte (2000, p. 171; 168) acusa a superficialidade com que os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente* foram “traduzidos” para o português, denominando-os “versões resumidas, reescritas e censuradas dos textos originais de Vigotski”, que buscam “descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas” e tornar “o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano”. Apesar de estar se referindo às obras de Vigotski, as reflexões de Duarte bem poderiam ser atribuídas às traduções e interpretações de outros autores marxistas.

No fim do Período Militar (1985), a responsabilidade do Estado burguês com a educação, ideal defendido pelos escolanovistas, recebe fortes críticas de educadores, principalmente, de orientação marxista. A discussão sobre as questões educacionais perde o sentido pedagógico e adquire um viés político.

Saviani (1986, p. 12; 20) afirma que a defesa da “tutela” do Estado em relação à educação, como forma de “garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade” (décadas de 1930 e 1950), constituía uma “ilusão liberal”, uma vez que pressupunha “um Estado neutro que pairava acima das diferenças de classe”. Assim como conclama a sociedade civil a “exercer o controle da educação em geral”.

A Constituição de 1988, apesar de alguns avanços na área educacional como o caráter do direito público subjetivo ao ensino obrigatório⁴, acentuou o papel da sociedade e da família frente à educação de seus filhos, minimizando o papel do Estado quanto à qualidade dos serviços prestados à população (“Estado mínimo”). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, onze anos após de ter sido cogitada a sua efetivação na V Conferência Brasileira de Educação em 1985, caracteriza-se pelo forte cunho liberal dos “primeiros tempos”, nos moldes de Dewey.

A partir do final da década de 1990, a responsabilidade do Estado com as políticas sociais, entre elas, a educação, retorna à discussão nacional como enfrentamento ao Estado mínimo neoliberal (liberal). As reformas na educação investem na formação aligeirada e a distância, e na tecnologização da educação (um novo transplante!), deixando à mostra o avanço da mercantilização da educação e a ineficiência do Estado em arcar com a educação pública e de qualidade.

⁴ Constituição Federal (Título VIII, Capítulo III, Seção I, art. 208, inciso VII, parágrafo 1º) e LDB (Título III, art. 5).

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Finalmente, vale salientar que a Psicologia da Educação ao voltar-se para a compreensão do homem como um todo não pode prescindir de uma micro e de uma macro-análise. Nesse sentido, essa compreensão pressupõe uma análise, tanto do contexto em que o indivíduo encontra-se inserido, quanto da determinação desse contexto, a que o sujeito exterioriza em ação, em comportamento.

SAIBA MAIS!!!



Vocês não acham interessante a semelhança entre o discurso no início do século XX sobre a mudança de orientação da educação e o discurso atual, acerca dos novos desafios trazidos à educação? O primeiro destaca o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a transformação da sociedade, o segundo, considera as mudanças sociais e econômicas advindas do desenvolvimento das novas tecnologias. Entretanto, hoje, a ênfase recai sobre a necessidade de construção de um novo homem, um novo cidadão, capaz não só de manusear as novas tecnologias, como no primeiro momento, mas também de consumi-las (a esse respeito ver TAKAHASHI, site).

A nova tradução, diretamente do russo, da edição espanhola do livro *Pensamento e Linguagem* de L. S. Vigotski, com o título de *A construção do pensamento e da linguagem*, possui 489 páginas; enquanto que o livro *Pensamento e linguagem* possui apenas 135 páginas, o que dificulta a sua leitura e a sua compreensão.

Em Recife, Paulo Freire desenvolve o projeto de combate ao analfabetismo e propõe alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos. Vale salientar que a proposta de Freire não se esgota na construção de um método “rápido” de alfabetização, mas a sua vinculação à construção do sujeito crítico, ou seja, à sua humanização, através da leitura da palavra e do mundo.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Como no assunto anterior, faça um esquema pessoal das principais correntes da psicologia que chegaram ao Brasil, destacando, em cada uma delas, o período histórico, a ideia principal e seus principais representantes.

1.4. HEREDITARIEDADE E AMBIENTE: REDEFININDO A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O estudo sobre a psique humana tem constantemente enfrentado a seguinte questão: se este ou aquele traço de personalidade deve-se à hereditariedade e à constituição, ou seja, à carga genética do indivíduo, ou ao ambiente, ou melhor, à experiência e à aprendizagem do indivíduo na interação com o seu meio social e cultural.

Assim, as ações, o comportamento humano, enfim, as diferenças individuais são atribuídos ora à hereditariedade, ora aos fatores externos. No primeiro caso, aparecem relacionados ao comportamento familiar. Portanto, se a criança é agitada ou calma, esperta ou “desligada”, se gosta de estudar ou não, de comer ou não, se demora a dormir ou se acorda cedo, diz-se que se parece com o pai, o avô, a tia etc., quando tinham a mesma idade que a da criança em questão.

No segundo caso, esses comportamentos são atribuídos a fatores, tais como, o excesso ou a falta de limites pelos pais na criação da criança, desde quando pequena. Assim, aos comportamentos acima descritos reage-se com observações como: “a mãe é boazinha demais” ou “o pai é muito severo”, ou ainda “a escola não consegue controlar os seus alunos”, entre outras.

Se, por um lado, atribuímos à hereditariedade ou à constituição o determinante decisivo sobre o comportamento humano, estamos afirmando que o comportamento irá se manter através do tempo e que a experiência do indivíduo em pouco ou nada pode contribuir para modificar o comportamento, uma vez que os aspectos inatos já estão postos na vida de uma pessoa e irão predispô-la para esta ou aquela forma de agir.

Por outro lado, aqueles que atribuem à experiência e à aprendizagem o fator determinante sobre o comportamento têm como vantagem poder explicar como o comportamento se modifica com o passar do tempo. Essa perspectiva favorece o estudo processual do desenvolvimento do comportamento de indivíduos submetidos a essa ou àquela situação de aprendizagem, ou seja, como um e outro comportamento pode vir a ser aprendido e como fazer para modificá-lo. Entretanto, como explicar as diferenças individuais em sujeitos submetidos às mesmas condições de aprendizado?

Filloux (1978), em seu livro *A personalidade*, trata justamente dessa proporção do dado e do adquirido no comportamento, em função do contato com o meio, apontando para a importância da dialética “nature-nurture”. O autor define “nature” como do inato, da hereditariedade, e “nurture” como do adquirido, do meio, mas explica que esses termos têm a vantagem de não se limitarem, no caso do primeiro conceito, a algo que já está dado, e no segundo, ao meio, mas as resultantes desse meio.

Filloux (1978, p. 21) afirma que essa separação entre *nature* e *nurture* é algo aleatório e que na história individual a relação entre esses aspectos “assume a forma de uma incessante dialética”. O autor aponta que o erro tem origem, primeiro, no significado atribuído ao conceito *nature*, como “elementos constitucionais dados”, em que o próprio conceito de maturação é desprezado; e segundo, na interação funcional *nature-nurture*; enfatizando que “o que é “dado” ao nascer já supera a herança genética”.

Nesse sentido, afirma que a *nurture* contribui para constituir a *nature*, uma vez que o feto tem uma vida fisiológica intra-uterina, mas também uma vida “psicológica intra-uterina [que] é, em parte, função do meio ‘maternal’”. Assim, a vida intra-uterina sofre os efeitos de um meio maternal traumatizante (tensões vividas pela mãe durante a gestação, exposição à radiação, ingestão de substâncias químicas), assim como os acidentes de parto, as reações psíquicas do recém-nascido fazem parte das estruturas congênitas.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Daí a razão pela qual o dado constitucional ultrapassa aquilo que é puramente hereditário, podendo-se paradoxalmente considerar que, os elementos adquiridos, justamente aqueles que são adquiridos *in útero* é que fazem parte da *nature*; o que equivale a dizer que o *nurture* contribui para constituir a *nature* (FILLOUX, 1978, p. 21).

Da mesma forma, Filloux (1978, p. 22) questiona a influência da *nature* sobre a *nurture*, ao levantar o papel da maturação fisiológica no desenvolvimento do comportamento. A linguagem e as atitudes da espécie humana, afirma o autor, dependem da “organização muscular neuro-vegetativa”, ou seja, da maturação, entretanto, enfatiza que “a maturação traz apenas possibilidades de ação” e que a sua “realização é função do ambiente”. Portanto, “o ficar de pé parece pertencer à *nature* do homem, entretanto, a criança não andaria se não se lhe ensinasse a andar”.

A maturação é ‘dada’, mas não tem influência, não existe como ‘dado’, a não ser em função do meio. O processo de maturação não pode, portanto, ser considerado como fator direto da personalidade; ela age no seio de um movimento de interação complexo e é função tanto do desenvolvimento quanto do ambiente (FILLOUX, 1978, p. 22).

Portanto, se é verdade que é inútil ensinar a criança a andar antes que a sua maturação orgânica tenha atingido um nível de desenvolvimento suficiente, também é verdade que é necessário fazê-lo quando a criança atinge esse nível ou estimulá-la para que chegue a esse nível.

A respeito dessa relação entre o *dado* e o *adquirido*, vale salientar o pensamento de Vigotski que iremos conhecer melhor nas próximas aulas. O autor, em seu trabalho *Manuscrito de 1929*, ao tratar da aprendizagem humana e da aprendizagem não-humana, aponta que a relação filogênese e ontogênese apresenta-se diferente quer se esteja tratando do desenvolvimento orgânico, quer do desenvolvimento cultural.

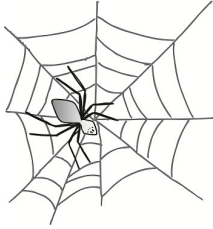
Para Vigotski, na obra de Piaget (1978d, p. 30-32), há um paralelismo entre a filogênese e a ontogênese. Vigotski, entretanto, diferencia o lugar da filogênese e da ontogênese no desenvolvimento orgânico e no cultural. No desenvolvimento orgânico “a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese”, mas no desenvolvimento cultural há uma “inter-relação real entre filo e ontogenia”: “para o embrião no útero da mãe desenvolver-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000b, p. 27).

A partir do exposto, pode-se afirmar apenas que tanto o *dado* como o *adquirido* interferem de forma específica na personalidade. Assim, alguns aspectos estariam mais relacionados com a hereditariedade, como a cor dos olhos e a dos cabelos, a altura, o temperamento (a extroversão, a emotividade et.), a inteligência (QI) etc., assim como outros estariam mais relacionados ao meio, como, a fala e o caminhar humanos, as respostas às situações do dia a dia, os transtornos psicológicos etc. Entretanto, o predomínio de um ou de outro não reduz a dialética entre ambos.

Por fim, pode-se afirmar que a hereditariedade revela tão somente tendências, possibilidades que necessitam ser desenvolvidas, assim como o adquirido não pode vir a ocorrer a não ser que o inato demonstre sinais de maturação.

A questão da relação nature-nurture no estudo da personalidade insere-se, portanto, na questão mais ampla acerca da relação desenvolvimento e a aprendizagem que irá atravessar o nosso estudo acerca da Psicologia da Educação.

TÁ NA WEB!!!



A esse respeito, vale a pena consultar os sites a respeito dos meninos-lôbos de Lopes:

Amala e Kamala: as meninas-lobo –
<http://vestibularsociologia.blogspot.com/2007/03/amala-e-kamala-as-meninas-lobo.html>.

O “menino selvagem de Aveyron” –
<http://vestibularsociologia.blogspot.com/>.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



Pesquise o significado das palavras:

FILOGÊNESE:

ONTOGÊNESE:

UNIDADE 2

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

2.1. O DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO E EMOCIONAL NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência, ninguém pode negar, é um momento ímpar cheio de descobertas acerca de si mesmo, assim como do ambiente cultural que o cerca. Rodrigues (1975) destaca que, nesse período, ocorre uma "revolução biológica", assim como é "o tempo das contradições". O adolescente sente a necessidade de experimentar o novo, o desconhecido, aquilo sobre o qual ouviu falar através dos pais, professores, amigos da mesma idade e, principalmente, de irmãos e amigos mais velhos, mas que ele próprio ainda não viveu. A essa necessidade podemos denominar de tendência à independência.

A adolescência é, também, um momento de muitas dúvidas e medos acerca do seu corpo, da sua sexualidade, das suas emoções. Essas dúvidas, na maioria das vezes, não são expressas como tal, mas são camufladas sob um ar de autossuficiência que está longe de representar segurança. Pelo contrário, a aparente autossuficiência esconde grandes inseguranças e incertezas frente ao mundo que ele está começando a conhecer. Um mundo cheio de oportunidades, de descobertas, mas também de escolhas e decisões, sobre as quais o adolescente ainda não se sente preparado para tomá-las.

Os pais e professores, as primeiras figuras de respeito e de autoridade perante a criança, já não são vistos pelo adolescente como os detentores da última palavra sobre o certo e o errado. O desenvolvimento biológico e o desenvolvimento do pensamento lógico, que lhe dão a compreensão de já poder participar do mundo adulto, permitem ao adolescente discorrer filosoficamente, apontando falhas no raciocínio adulto e levantando hipóteses acerca da realidade econômica e social. Esse aspecto pode gerar dificuldades no diálogo entre pais e filhos, professores e alunos etc.

Os valores assimilados, durante a infância, na relação com o seu meio social e cultural, isto é, família, escola, Igreja, são agora colocados em questão. Isto não significa que esses valores são abandonados pelo adolescente, mas que junto com os antigos hábitos, que não eram contestados anteriormente pela criança, passam a ser, a partir de agora, objeto de intensa reflexão, muitas vezes acompanhada de uma certa veemência e agressividade, de forma a defender o seu ponto de vista.

Vale salientar ainda que, na sociedade contemporânea, é fato que o indivíduo é assediado pelas mais variadas concepções de mundo. Os meios de comunicação colocam a todos e, em especial, o adolescente diante de um grande volume de informação. Nesse momento, a idoneidade dos pais frente aos filhos, construída ao longo de toda a infância, será determinante na constituição da personalidade e, conseqüentemente, na formação das opiniões que o adolescente irá emitir e nas decisões que irá tomar frente aos novos desafios.

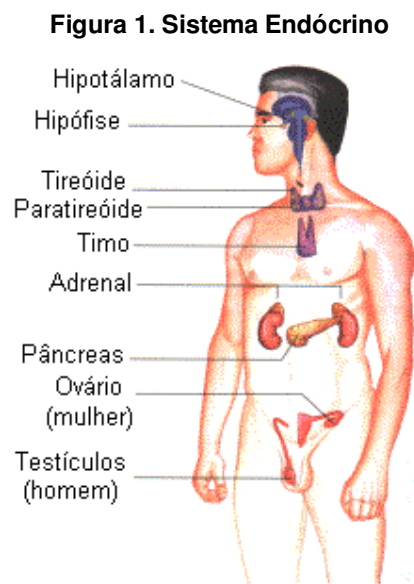
Nesse sentido, torna-se importante, compreender um pouco mais acerca desses dois aspectos do desenvolvimento adolescente: o biológico e o emocional; e mais adiante acerca do desenvolvimento intelectual e da personalidade. As reflexões a seguir têm o aporte dos trabalhos de Campos (1987) e Rodrigues (1976), além das experiências da autora com adolescentes.

2.1.1. O DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA

Compreender o desenvolvimento biológico na adolescência implica estudar os fenômenos que resultam das transformações biofisiológicas que ocorrem nesse período. A esse processo de maturação da espécie humana dá-se o nome de puberdade que deriva de púbis (cabelo).

O amadurecimento dos órgãos sexuais primários é indicado pela *espermatogênese*, processo pelo qual as espermatogônias (células germinativas masculinas) transformam-se em espermatozóides, e pela *ovulogênese*, processo pelo qual as ovogônias (células germinativas femininas) transformam-se em óvulos maduros. Além da maturação sexual, outras mudanças biológicas são observadas.

Entretanto, todo esse processo começa com as modificações no funcionamento homeostático das glândulas endócrinas que é influenciado tanto pelos processos fisiológicos quanto pelas transformações psíquicas (Figura 1).



Fonte: <http://www.afh.bio.br>

As glândulas endócrinas liberam na corrente sanguínea os hormônios que são responsáveis pelo funcionamento e pelo equilíbrio do organismo. Algumas glândulas são comuns a ambos os sexos e são ativas durante toda a vida como o hipotálamo, a *hipófise* (pituitária), a *tireóide* (e paratireóides), o *timo*, a *pineal*, as *supra-renais* e o *pâncreas*. As glândulas sexuais ou gônadas, *ovários* na mulher e *testículos* no homem são específicas de cada sexo e só entram em atividade na puberdade, cessando sua ação na menopausa (na mulher) e na andropausa (no homem).

O *hipotálamo* estimula a glândula hipófise a liberar os *hormônios gonadotróficos* na corrente sanguínea e, como a hipófise, secreta hormônios que controlam outras glândulas. O hipotálamo é o mediador entre o sistema nervoso, que atua na hipófise, e o sistema endócrino.

A *hipófise*, conhecida como a “glândula mestra” do sistema endócrino, é responsável pelo desenvolvimento, função e equilíbrio das outras glândulas, assim como pela evolução e funcionamento do sistema reprodutor e o surgimento dos caracteres sexuais secundários.

A hipófise produz os hormônios *somatotropina*, responsável pelo crescimento somático (peso do corpo e grau do crescimento do esqueleto), e *gonadotropina*, responsável pela evolução

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

e funcionamento do aparelho sexual: na mulher, a produção de *estrogeno* (hormônio sexual feminino) e o desenvolvimento e a *ovocitação* (maturação do folículo ovariano); no homem, induz a *espermatogênese*.

A hipófise também estimula a produção, nos ovários, da *progesterona* e do *estrógeno*, e, nos testículos, a *testosterona*, responsáveis pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários e o comportamento sexual feminino e masculino, respectivamente. Além da *prolactina* que influi no desenvolvimento e funcionamento das glândulas mamárias e mantém a gravidez.

A *tiróide* controla o metabolismo. O *timo* que antes da puberdade vai diminuindo gradativamente a ação frenadora, exercida na infância, sobre as glândulas sexuais, permitindo que entrem em atividade. Assim como a *pineal*, conhecida como a glândula da vida psíquica, que reduz sua ação frenadora sobre as gônadas e a hipófise na puberdade, entretanto, sua ação mais intensa ocorre na adolescência.

As *supra-renais* são duas glândulas localizadas sobre os rins que produzem hormônios diferentes: os *glicocorticóides*, os *mineralocorticóides* e os *androgênicos*. As supra-renais de ambos os sexos bem como as glândulas sexuais produzem *estrógeno* e *testosterona*, em níveis de concentração tolerantes e adequados ao desenvolvimento masculino e feminino.

O *pâncreas* é uma glândula que apresenta regiões endócrinas e exócrinas. A porção endócrina produz hormônios *insulina* e *glucagon*, que atuam no metabolismo da glicose. Esses hormônios são muito importantes devido aos seus efeitos no metabolismo de carboidratos, proteínas e gorduras. Por exemplo, baixos níveis de insulina podem causar atraso na puberdade.

As *gônadas* produzem as células reprodutoras e os hormônios sexuais que controlam a maturação e o funcionamento do sistema reprodutor, estimulando o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários e definindo o comportamento sexual.

Os hormônios sexuais femininos são responsáveis pela formação do óvulo, desenvolvimento e manutenção da gestação, entre outros; e os hormônios sexuais masculinos pelo desenvolvimento e manutenção dos condutos e glândulas do aparelho reprodutor, entre outros.

Os caracteres sexuais dividem-se em primários e secundários. Os primários são aqueles relacionados aos próprios órgãos sexuais que, sob a influência dos hormônios gonadotróficos da hipófise, na puberdade, crescem de tamanho e tornam-se funcionalmente capazes de produzir células sexuais, culminando com a *espermatogênese*, nos meninos, e a *ovulogênese*, nas meninas.

Os caracteres sexuais secundários são:

- *nas meninas*: desenvolvimento dos seios, aparecimento de pelos no púbis e nas axilas, menarca, aumento e arredondamento dos ombros, definição das pernas e dos braços, aumento de gordura nas nádegas, nos quadris e nas coxas, aumento de peso, da estatura e da transpiração nas regiões mamária, genital, anal e nas virilhas, e mudança na voz do tom agudo para grave.
- *nos meninos*: crescimento dos testículos, aparecimento de pelos no púbis e na base do pênis, nas axilas, na face, no tórax e nas demais áreas cobertas de pelo, poluções noturnas, alargamento dos ombros, desenvolvimento da massa muscular, aumento de peso, da estatura e da transpiração nas regiões mamária, genital, anal e nas virilha, e oscilação e mudança na voz devido ao desenvolvimento da laringe.

Vale salientar que a menarca (primeira menstruação), assim como as poluções noturnas (primeiras ejaculações), com a liberação de sêmen durante o sono, ocorrem espontaneamente e causam constrangimento às meninas e aos meninos.

As diferenças individuais em relação ao crescimento, altura e peso, na adolescência são muito grandes e vários fatores contribuem para acelerar ou retardar a puberdade, entre eles: nutrição, doenças, fatores climáticos, ambientais e sociais. Além desses fatores, as pesquisas indicam que o processo evolutivo do homem está se antecipando com o desenvolvimento histórico. A explicação para esse crescimento acelerado está relacionada aos estímulos da vida moderna sobre o córtex cerebral e o sistema endócrino advindos com a industrialização e o urbanismo.

O ritmo do crescimento apresenta-se diferente para as diferentes partes do corpo, mas de forma geral o crescimento orienta-se na direção céfalocaudal, da cabeça para os pés, e próximo-distal, do centro ou do tronco para as extremidades; portanto, tanto em uma como em outra orientação, os últimos a crescerem são os pés.

O sistema nervoso também passa por um processo de evolução. Essas alterações requerem, do adolescente, reajustamentos motores as suas pernas e aos seus braços, o que é gradualmente superado.

A época e a marcha de crescimento variam de criança para criança e estão mais ligadas às transformações na puberdade do que à idade cronológica. O período de crescimento mais rápido começa um pouco antes dos sinais da puberdade, com o aparecimento de pelos no púbis, e continua durante a puberdade. Os adolescentes que amadurecem mais cedo têm o período de crescimento mais rápido e mais intenso que os outros adolescentes e atingem as proporções adultas mais precocemente.

Quanto ao crescimento em altura, as meninas tendem a ultrapassar os meninos da mesma idade e entre os 16 e 18 anos esse crescimento estabiliza-se. As meninas mais altas na pré-adolescência tendem a atingir a menarca mais precocemente e surto de crescimento mais cedo que as mais baixas e, caso atinjam a menarca na mesma idade, é provável que permaneçam mais altas durante a adolescência e a maturidade.

Quanto ao peso, as meninas, apesar de apresentarem, desde o nascimento, peso inferior ao dos meninos, na puberdade, manifestam superioridade em relação aos meninos, pelo menos até os 15 anos quando voltam a ser ultrapassadas.

Nem sempre essas constantes modificações na imagem corporal são aceitas e vistas como algo positivo e que eleve ou melhore a autoimagem do adolescente. Pelo contrário, muitas vezes, são causa de tensões e aborrecimentos nas suas relações e de desajustamento com o meio ambiente.

Da mesma forma, a avaliação dos outros sobre a sua imagem é tão importante quanto a avaliação que o adolescente tem sobre o seu próprio corpo. Portanto, a impressão que as transformações em seu corpo causa aos outros, assim como a sua própria impressão sobre essas transformações refletem em seus traços físicos e em suas atitudes, e influenciam, em última instância, sua opinião a respeito de si mesmo em relação à moral, à popularidade, ao ânimo etc.

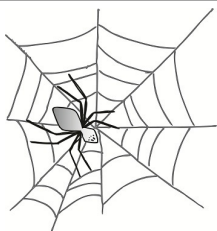
O adolescente vive e sente a cobrança do mundo em relação à aparência física ideal, de acordo com padrões de beleza culturalmente estabelecidos e aceitos. Assim, quanto mais distante estiver dessa imagem, maiores serão os sofrimentos do adolescente. O fato de ser alto ou baixo demais, obeso ou magro em excesso, é causa de angústia, e o adolescente pode vir a desenvolver alguns comportamentos como forma de compensar tais “deficiências”, como ser o mais estudioso, o mais “craque” nos esportes, ou entregar-se à solidão e ao isolamento.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

No menino, a preocupação com o tamanho do pênis, a ereção involuntária ou o aparecimento de pelos, principalmente no rosto, mas também em outras partes do corpo, a mudança da voz que teima em afinar e engrossar, por exemplo, podem ser causa de constrangimento e perturbações. Na menina, a preocupação com a menstruação, principalmente quando é excessiva ou pouca, ou com o tamanho dos seios, se serão grandes ou pequenos, entre outros aspectos, também são motivo de preocupação.

A velocidade dessas mudanças torna necessário que o adolescente renove constantemente a sua autoimagem. Entretanto, a angústia resultante dessas mudanças, em uma fase de autoafirmação, dificulta que o adolescente compreenda a transitoriedade e a necessidade de tais alterações para a sua vida adulta.

TÁ NA WEB!!!



Para saber mais sobre o sistema endócrino acesse o site de Vilela:
Sistema Endócrino:

<http://www.afh.bio.br/endocrino/endocrino1.asp>

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Descreva as mudanças biológicas que ocorrem na adolescência em meninos e meninas e como cada glândula contribui para essas transformações.
2. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

2.1.2. O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA ADOLESCÊNCIA

O ser humano é um todo, assim o desenvolvimento biofisiológico é acompanhado do desenvolvimento emocional. Como já vimos, o adolescente está passando por uma série de mudanças corporais (ósseas, endócrinas etc.) que causam desequilíbrio e o tornam suscetível aos estímulos emocionais que podem desorganizá-lo. Dessa forma, a emoção pode ser uma força que estimula a atividade humana, como tornar-se uma força destrutiva.

Na *área biológica*, as transformações anátomo-fisiológicas provocam várias emoções. O crescimento exige novas adaptações, mas nada se compara aos efeitos causados com o lançamento dos hormônios sexuais na corrente sanguínea. Esses hormônios geram novos impulsos e necessidades que não podem ser imediatamente satisfeitos e conduzem a alterações emocionais. As tensões resultantes devem ser devidamente orientadas no sentido de sua liberação de forma sadia.

Esses impulsos conduzem o adolescente ao envolvimento emocional com outro adolescente e o adolescente experimenta, pela primeira vez, sentimentos de amor, ciúme, ansiedade, extrema felicidade, insegurança, frustração, confusão acerca de seus próprios sentimentos etc.

Na *área mental*, o pensamento adolescente deixa de ter um caráter mágico e extraordinário e passa a estar baseado em fatos reais e nas relações de causa e efeito, como veremos nas aulas relativas ao desenvolvimento intelectual. Esse desenvolvimento mental possibilita o desenvolvimento do senso crítico e o adolescente é levado a criticar a família, a escola, a religião e a sociedade de forma geral.

O adolescente não aceita mais a infalibilidade dos pais, assim como contesta a sua autoridade. A partir desse momento, questões como certo e o errado, sim e não, passam a ser motivo de intensa reflexão. O adolescente é capaz de permanecer várias horas discutindo com os pais e colocando em cheque a sua concepção de sociedade, de homem e de mundo, como forma de reivindicar o controle de sua própria vida.

Nesse sentido, os limites impostos pelos pais, apesar de não desejáveis, são necessários para o direcionamento dessas necessidades e desejos em atividades seguras que estimulem o discernimento sobre si mesmo e o mundo que o cerca; assim como para a saúde física e mental do próprio adolescente.

A escola é, para o adolescente, prioritariamente, um espaço que oportuniza o contato com amigos, favorecendo as aproximações físicas e a discussão sobre as aventuras, os medos, as incertezas, as descobertas etc. comuns à essa faixa etária. Ao mesmo tempo, o adolescente não desconhece que a escola é espaço de aprendizado e caminho obrigatório para a constituição de sua identidade profissional.

A família e a escola são, portanto, objetos de ódio, mas também de amor, e apesar dos questionamentos dirigidos a ambas, o adolescente depende da família e da escola, enquanto espaços de crescimento e desenvolvimento intelectual, e de afetividade, para ser feliz.

As informações, obtidas em casa, acerca da opção religiosa dos pais são também colocadas em cheque pelos adolescentes, desejosos de construir a sua própria opinião acerca do mundo. Entretanto, a partir dos anos de 1990, muitos adolescentes, tentando descobrir Deus, têm buscado participar de grupos religiosos, principalmente aqueles que reúnem indivíduos de sua mesma faixa etária, como grupos de jovens e shows de bandas e cantores religiosos.

Na *área social*, alguns estudiosos afirmam que o adolescente vive uma cultura própria, com linguagem, valores, comportamentos, vestuários próprios; outros que o adolescente situa-se em um período de transição entre o mundo infantil e o mundo adulto. A entrada em outros grupos é causa de intensa ansiedade, uma vez que, diferentemente da segurança e da dependência vividas em seu grupo familiar e social, o adolescente vai ter que conquistar o seu próprio espaço.

Entretanto, a identificação e o pertencimento a um grupo é motivo de segurança para o adolescente e o ajuda a dividir interesses e valores, assim como a estabelecer uma relação de respeito mútuo. A segurança do novo grupo permitirá ao adolescente vivenciar experiências sociais, experimentar atitudes sociais, como direitos, deveres, cooperação, competição etc., e exercer o controle emocional.

Para os adolescentes as suas características emocionais são mais importantes na avaliação que fazem de si mesmos e para o seu próprio desenvolvimento do que as características físicas e intelectuais. As emoções que não são expressas tornam-se causa de muitos comportamentos indesejáveis, até mesmo para o próprio adolescente. Portanto, a forma como enfrenta os novos desafios que a sociedade lhe impõe, tais como, responsabilidade escolar, escolha profissional, maturidade sexual, entre outros, determina a imagem que faz de si mesmo e o seu comportamento.

A interferência do meio sobre sua vida, necessidades e desejos também são causa de intensa emotividade. Dificuldades como desentendimento entre os pais e a falta de sensibilidade

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

dos mesmos para com os conflitos que o adolescente está vivenciando, as restrições quanto à vida social, a dependência econômica, os sentimentos de inadaptação social e de inadequação ao sexo oposto, podem ser fonte de muitos medos e conflitos e de desequilíbrio emocional.

A impossibilidade de expressar seus sentimentos é também fonte de desequilíbrio e pode ocasionar melancolia, falta de interesse pelas pessoas, preocupação apenas com seus próprios interesses, pensamentos e sentimentos, assim como o adolescente pode tornar-se impertinente e rude com aqueles que estão próximos ou que não atendem aos seus desejos e necessidades.

As principais emoções vividas pelo adolescente são o amor, a raiva, o medo. Na adolescência o sentimento de *amor* se expande. Entretanto, esse processo de expansão não tem início na adolescência, mas desde a mais tenra idade. No primeiro ano de vida, o amor entre o bebê e a mãe existe de forma indiferenciada. Ao desenvolver a sua individualidade, a criança começa a ampliar o seu objeto de amor que, além da mãe, passa a incluir o pai, os irmãos e os outros familiares, e, mais tarde, os amiguinhos e os demais adultos que convivem com ela.

Ao entrar na escola, esse sentimento amplia-se ainda mais e inclui o professor e os coleguinhas e todos os que estão envolvidos em seu universo escolar. Na puberdade, além dos amigos e familiares, o indivíduo elege outra pessoa como destinatária de seu amor, que passa a ter um caráter mais sexual visando a definição de sua sexualidade, como veremos mais adiante ao estudarmos o desenvolvimento psicosssexual em Freud.

A *raiva*, nesse período, apresenta-se de forma violenta através de reações físicas e verbais, agressão à objetos e pessoas, choro, grito, palavrões etc. Ela é causada por situações que ameaçam a sua integridade em relação à vontade de emancipar-se e ser feliz.

As situações que causam raiva ao adolescente estão relacionadas às circunstâncias domésticas (superproteção, maus tratos, excesso de proibições ou regras), às críticas injustas, ao tratamento infantilizado por parte dos adultos, aos vexames causados por colegas e adultos, ao autoritarismo dos adultos, principalmente dos pais e professores, à rejeição social, às restrições aos seus direitos, ao fracasso e às injustiças sociais, entre outros.

Várias situações desencadeiam o *medo* no adolescente. A adaptação ao novo corpo, o medo do ridículo e do fracasso na escola e nas relações sexuais, a timidez, o medo da morte de pessoas queridas como os pais, os irmãos, os amigos, a preocupação com o futuro e com a própria sexualidade. Entretanto, o adolescente pode disfarçar o seu medo com um comportamento violento, agressivo ou sarcástico, ou mesmo, com um comportamento extremamente manso e calmo, por medo da reprovação ou da rejeição.

Enfim, na sociedade atual, a necessidade de autoafirmação e o desejo de independência estimulam o desenvolvimento adolescente para o amadurecimento emocional e social. Contudo, para que essas necessidades e desejos estimulem positivamente a atividade humana, a luta pela maturidade de adulto deve ser acompanhada da luta pela maturidade emocional.

Uma pessoa emocionalmente madura deve ser capaz de satisfazer suas próprias necessidades, e levar em consideração, enquanto sujeito social, as exigências da sociedade em que se encontra inserido. A busca e o alcance dessa maturidade não é uma tarefa fácil para o adolescente.

Abraham Maslow (1906-1970), entre outros estudiosos, afirma que as necessidades psicológicas (afeição, ser aceito, autoestima, aceitação social, independência, realização etc.) nunca são plenamente satisfeitas, por isso são mais determinantes sobre o nosso comportamento do que as necessidades fisiológicas (comer, beber, temperatura e ambiente adequados, sexuais etc.).

O caminho do amadurecimento emocional do adolescente, contudo, é processual, ou seja, depende das experiências vividas anteriormente. A criança que teve as suas necessidades psicológicas razoavelmente satisfeitas e foi ajudada a se entender e a entender o mundo vai progressivamente assumindo responsabilidades por suas escolhas e adquirindo segurança para enfrentar os conflitos advindos com a adolescência. Portanto, quando bem orientadas, as atitudes emocionais são saudáveis e favorecem o crescimento pessoal do adolescente.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. A partir do que foi estudado até aqui, como você percebe as emoções vividas pelo adolescente na área biológica, mental e social?
2. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

2.2. O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Como já vimos, as mudanças biológicas não ocorrem isoladamente. Pelo contrário, são acompanhadas de mudanças emocionais, assim como de mudanças intelectuais. Em relação ao desenvolvimento intelectual, um nome se destaca hegemônico em nosso país: Piaget. O desenvolvimento cognitivo, segundo esse autor, ocorre com a maturação e o aprimoramento de estruturas cognitivas a partir da ação do indivíduo sobre o seu meio, mediada pela experiência. Nesse processo, acontecem desequilíbrios e equilíbrios (processo de equilíbrio), conforme o indivíduo assimila e acomoda (processo de adaptação) novos conteúdos às estruturas já existentes em seu intelecto. Esse desenvolvimento acontece através de estágios.

Entretanto, a partir da década de 1980, outro nome começa a despontar no Brasil: Vigotski. Para esse autor, diferentemente de Piaget, o desenvolvimento dos conceitos na criança ocorre com a sua inserção no contexto social, a partir de seu nascimento. O contexto é, assim, determinante no desenvolvimento das características humanas, entre elas, o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, que só se encontram presentes na espécie humana. Esse desenvolvimento acontece conforme a criança vai tomando consciência dos conceitos que se encontram no código linguístico das pessoas com quem convive, tanto em relação ao símbolo (como o mundo é nomeado e depois como é escrito), quanto ao significado.

Dessa forma, abordaremos a concepção desses dois autores sobre o desenvolvimento intelectual, trazendo inicialmente a concepção de Piaget, e, a seguir, a de Vigotski. Mais adiante, na Unidade 3, relativa às teorias da aprendizagem, abordaremos como esses autores analisam a relação desenvolvimento e aprendizagem. Vale salientar ainda que a compreensão dessas abordagens na adolescência passa pela compreensão do processo que se inicia na infância, o que nos impõe apresentar o desenvolvimento intelectual, segundo Piaget e Vigotski, a partir da infância.

2.2.1. O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL EM PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, em Neuchâtel. Aos 11 anos, publicou seu primeiro trabalho sobre a observação de um pardal albino. Aos sábados, trabalhava gratuitamente

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

no Museu de História Natural. Estudou Biologia e Filosofia, na Universidade de Neuchâtel, e doutorou-se em Biologia aos 22 anos. No ano seguinte mudou-se para a França e foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, como psicólogo experimental. Ao frequentar as aulas lecionadas por Carl Gustav Jung, começou a combinar os métodos formais da psicologia experimental com métodos informais, entrevistas e conversação, com os pacientes, o que veio a constituir o *método clínico piagetiano*.

Iniciou estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de biologia levou-o a compreender “o desenvolvimento cognitivo de uma criança como uma evolução gradativa” (ZACHARIAS, 2007); (OROS VÁZQUEZ, 2006). Piaget também sofreu influência das ideias de Hegel, Freud, Blondel e Levy-Bruhl.

De volta à Suíça, tornou-se diretor de estudos do Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra. Piaget casou-se, teve três filhos e começou a estudar crianças brincando, entre elas, seus próprios filhos. Desses estudos, desenvolveu sua análise sobre o pensamento da criança, ou seja, sobre a gênese e o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas.

Até o início do século XX, o pensamento dominante acerca do desenvolvimento do pensamento infantil era o de que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos, a diferença entre eles era, sobretudo, de grau: os adultos eram mentalmente superiores, do mesmo modo que eram fisicamente maiores. Piaget, a partir dos estudos com seus filhos e outras crianças, concluiu que as crianças pensam diferentemente dos adultos, tanto em grau, como em classe (ZACHARIAS, 2006).

Piaget, sob a influência das teses darwinistas (Charles Darwin), compreende o processo de desenvolvimento e a aprendizagem enquanto processos de adaptação do homem ao meio, através da assimilação e da acomodação. Nesse sentido, as diferenças de aprendizagem e a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar estão relacionadas ao meio imediato do indivíduo. Piaget tornou-se um dos representantes da escola ativa e acreditava que educação é vida e vida é ação.

Ainda sob a influência da biologia, Piaget (1978d) estabeleceu uma analogia entre a embriologia (embriogênese) e a psicologia da criança (psicogênese), na descrição dos estágios e nos estudos sobre o mecanismo do desenvolvimento do indivíduo. Assim como uma relação de ambas com a teoria da evolução, relação ontogênese-filogênese, afirmando o seu paralelismo e concluindo que o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), das estruturas mais simples às mais complexas, repete o caminho de evolução da espécie humana (filogênese), dos seres mais simples aos mais complexos.

Piaget centrou seu estudo no desenvolvimento do sujeito epistêmico, portanto, suas reflexões acerca do desenvolvimento e da aprendizagem não problematizaram o contexto histórico em que o indivíduo se desenvolve, uma vez que a influência da transmissão cultural no desenvolvimento da estrutura mental do indivíduo está relegada a segundo plano.

Piaget desenvolveu suas reflexões e suas atividades profissionais na Suíça e na França, onde foi convidado a trabalhar por duas vezes e onde veio a falecer. Ao longo de sua carreira, escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos.

2.2.1.1. PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO E PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Antes de avançarmos no estudo sobre os estágios do desenvolvimento, vale a pena analisarmos dois processos desenvolvidos por Piaget para explicar como ocorre o

desenvolvimento dentro de um estágio e de um estágio ao outro: o processo de equilibração e o processo de adaptação.

O processo de equilibração refere-se aos desequilíbrios que ocorrem quando o indivíduo entra em contato com um objeto (informação, objeto, situação) sobre o qual ela ainda não tem nenhum esquema organizado, ou seja, ao se deparar com um novo objeto o sistema cognitivo passa por um processo de desequilíbrio. Entretanto, o organismo tem uma tendência a restabelecer o equilíbrio (por isso processo de equilibração), uma vez que esse estado de desequilíbrio não é saudável ao indivíduo. Assim, um novo e melhor equilíbrio é restabelecido.

Nesse processo de equilibração, ocorre o processo de adaptação, ou seja, de assimilação e de acomodação. Ao entrar em contato com um novo objeto, o indivíduo tenta assimilá-lo utilizando-se dos esquemas que já possui. A seguir ocorre a acomodação em que o objeto assimilado é incorporado aos antigos esquemas do indivíduo.

A leitura de um texto é um exemplo desse processo. Quando um grupo lê um texto, cada um se apropria das informações de acordo com a sua concepção de mundo (os esquemas ou o conhecimento que possui até aquele momento). Assim, o que é assimilado não é o texto em si, mas aspectos selecionados pelo indivíduo no referido texto. Nesse processo, inclusive, outro texto pode vir a ser construído pelo indivíduo durante a sua leitura. Portanto, os aspectos que o indivíduo seleciona, assim como a forma como esses aspectos são selecionados deve-se às concepções do indivíduo, ou seja, aos esquemas ou conhecimentos que ele já possui.

No instante em que o indivíduo seleciona esses aspectos (assimila), ele incorpora os novos aspectos à sua estrutura cognitiva (acomoda), modificando-a. No primeiro momento, o objeto é transformado de forma a adequá-lo aos seus esquemas; no segundo, o indivíduo é que se transforma. Nesse momento, ocorre o desenvolvimento cognitivo dentro do mesmo estágio ou o desenvolvimento de um estágio para outro.

2.2.1.2. ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O desenvolvimento mental, para Piaget (1976b), ocorre em função do amadurecimento das estruturas cognitivas resultante de uma ação do indivíduo sobre o seu meio e da forma como esse meio responde a essa ação. O desenvolvimento é, segundo Piaget (1976b, p. 11-14),

uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...]. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. [e constitui] uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

Essas estruturas cognitivas são, portanto, aprendidas e o seu aparecimento dá-se ao longo de quatro sucessivos estágios ou períodos do desenvolvimento: *Período sensório-motor* (até um ano e meio ou dois anos de idade), *Período pré-operacional* (de dois até sete anos), *Período das operações concretas* (de sete a onze ou doze anos) e *Período das operações formais* (adolescência) (PIAGET, 1976b).

No *período sensório-motor* (até um ano e meio ou dois anos de idade) ocorrem seis sub-estágios: 1º reflexos (0 a 1 mês de idade); 2º reação circular primária (1 a 4 meses); 3º reações circulares secundárias (4 e meio a 8-9 meses); 4º Coordenação de esquemas secundários (8-9 a 11-12 meses); 5º reações circulares terciárias (11-12 a 18 meses); 6º início do simbolismo (18 a 24 meses).

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Esse período do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. A criança cuja vida mental se reduz, inicialmente, ao exercício de aparelhos reflexos (como o reflexo de sucção), começa a incorporar hábitos e percepções. Assim, se no primeiro estágio, a criança suga pelo simples prazer de exercitar seu esquema de sucção, no último estágio, a criança começa a usar símbolos mentais e palavras, mesmo quando se encontra afastada das ações que lhes dá sentido (PIAGET, 1978a e BIAGGIO, 1978).

Piaget (1976b, p. 21-23) destaca que o desenvolvimento intelectual está intimamente relacionado à afetividade, uma vez que são “aspectos complementares de toda conduta humana”. A princípio, os sentimentos encontram-se ligados à própria atividade, mas com a separação entre o eu e os objetos exteriores, esses sentimentos “se diferenciam e se multiplicam” e os sentimentos de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos etc., serão experimentados “originando-se daí os sentimentos interindividuais” (presentes no próximo período).

O período *pré-operacional* (de dois até sete anos) divide-se, segundo Piaget (1978c), em três sub-estágios: 1º aparecimento da função simbólica e começo da interiorização dos esquemas de ação em representações (de dois a três anos e meio ou quatro anos); 2º organizações representativas fundadas sobre configurações estáticas ou sobre uma assimilação à ação própria (quatro a cinco anos e meio); 3º regulações representativas articuladas (cinco anos e meio a sete ou oito anos).

Nesse período, há uma “explosão linguística” e o vocabulário amplia-se consideravelmente. Piaget (1976b) atribui considerável importância à influência da linguagem sobre o pensamento e a conduta, tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual, o que torna a criança capaz de reconstituir suas ações passadas e antecipar suas ações futuras.

Do ponto de vista intelectual, o aparecimento da linguagem, segundo Piaget (1976b), possui três consequências: primeiro, uma “socialização da ação” ou troca de comunicação entre os indivíduos, uma vez que, antes desse período, esses diálogos constituíam monólogos e monólogos coletivos, pois somente a partir do segundo ano a criança é capaz de se comunicar realmente com o seu meio; segundo, uma “interiorização da palavra” a aparição do pensamento propriamente dito, e, terceiro, uma “interiorização da ação” que é reconstruída no plano das imagens e das experiências mentais.

A primeira forma de pensamento é o pensamento egocêntrico que deforma a realidade para satisfazer o seu eu. Entre essa e a segunda forma de pensamento encontra-se o pensamento espontâneo da criança que se expressa nas perguntas *onde*, *o que é* e *porquê*. Finalmente, a segunda forma de pensamento é o pensamento mais adaptado ao real ou pensamento intuitivo (PIAGET, 1976b).

Mais uma vez, Piaget reafirma a proximidade entre desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, enquanto aspectos indissociáveis da ação, e aponta os três aspectos afetivos essenciais desse período de desenvolvimento: as “regularizações de interesses e valores”, a “aparição de sentimentos morais intuitivos” e o “desenvolvimento dos sentimentos interindividuais”. O interesse implica em um sistema de valores ou interesses (PIAGET, 1976b, p. 37-39).

Esse sistema de valores “condiciona as relações afetivas interindividuais” que nascem de uma troca de valores. Entre esses valores estão a simpatia (“escala de valores comum que permita a troca”), a antipatia (“ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns”) e o respeito (“composto de afeição e temor”) reservado àqueles que a criança “julga como superiores a si, algumas pessoas mais velhas e seus pais. No entanto, os sentimentos e os valores morais, nesse período, permanecem intuitivos, ou seja, orientados pelo respeito à “regra recebida” e

somente quando os sentimentos morais conseguirem certa autonomia é que o respeito unilateral deverá cessar e se tornar mútuo (PIAGET, 1976b, p. 39-42).

As características desse período são: *egocentrismo* (impossibilidade da criança colocar-se sob o ponto de vista de outra pessoa); *centralização* (em uma análise a criança focaliza apenas um atributo, por ex., peso ou tamanho); *estados* (a criança prende-se às impressões de estados momentâneos, por ex., água é água, gelo é gelo); *desequilíbrio* (as acomodações predominam sobre as assimilações) e *irreversibilidade* (característica mais marcante desse período, a criança não admite a variância, por ex., vapor ou gelo voltar a ser água); *raciocínio transdutivo* (do particular ao particular, diferentemente do adolescente e do adulto que usa do raciocínio indutivo ou dedutivo); além do *realismo* (perceber sonhos, nomes e pensamentos como algo tangível), *animismo* (dar vida a seres inanimados) e *antropomorfismo* (atribuir a seres não-humanos características humanas) (BIAGGIO, 1978).

Vale destacar que, no raciocínio transdutivo, qualquer pessoa que aquece a água, por exemplo, irá fazer a barba, como o pai tem o costume de fazer todos os dias.

O terceiro período, *período das operações concretas* (de sete a onze ou doze anos), é o período “das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação” (PIAGET, 1976b, p. 13). A criança nesse período tende ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, formando “um sistema cognitivo coerente e integrado com o qual organiza e manipula o mundo”. Portanto, enquanto no período sensório-motor, Piaget se refere às ações da criança sobre o objeto como ações externas e no período pré-operacional como ação internalizada ou pensamento, nesse período, esses sistemas de ação passam a se chamar “operações” (BIAGGIO, 1978, p. 59).

Na primeira fase desse período, segundo Piaget, a criança (7-8 anos) ainda age sobre os objetos como no nível pré-operatório, mas confere às ações uma estrutura operatória (transitiva e reversível). Entretanto, ela se defronta com um “conjunto de problemas” que “ainda não está em condições de resolver como os meios operatórios de que dispõe”. Segue-se, então, uma série de desequilíbrios fecundos que conduzirão a criança a completar estruturas operatórias (PIAGET, 1978a, p. 23; 26-27).

O começo da escolaridade (por volta dos sete anos) marca também uma modificação decisiva ao nível da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais. Nesse período, a liberação do egocentrismo social e intelectual possibilita o desenvolvimento intelectual e a cooperação. Assim, paralelamente às operações intelectuais e à cooperação, a afetividade, explica Piaget (1976b, p. 56), passa a caracterizar-se pelo respeito mútuo, que “existe quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente, não se limitando a valorizar uma ou outra ação específica”.

As características desse período são: a *descentralização* (levar em conta mais de um atributo do objeto ou situação), as *transformações* (de um estado a outro), o *equilíbrio* (entre as assimilações e as acomodações), a *reversibilidade* (a possibilidade de retorno ao estado anterior) e os *raciocínios indutivo* (do particular ao geral) e o *dedutivo* (do geral ao particular). Além dos conceitos de *conservação ou permanência* (substância, peso e volume), as noções de *tempo*, de *velocidade* e de *espaço* e de *causalidade* (BIAGGIO, 1978).

Nesse período, uma série de estruturas também está em fase de acabamento como: a *classificação* (a criança passa a compreender a relação entre o todo e as partes), a *seriação* (a criança torna-se capaz de formar um sistema), *operações multiplicativas* (matrizes), e outras *operações lógico-matemáticas* (PIAGET, 1978c).

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Na adolescência, o indivíduo chega ao quarto período, *período das operações formais* (de doze anos em diante), que é o período “das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos” (PIAGET, 1976b, p. 13).

Em relação ao pensamento, o adolescente já é capaz “de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las cientificamente”, ou seja, ele já é capaz de “pensar em termos de possibilidades” e de “utilizar o método experimental da ciência”, o que se reflete, como vimos anteriormente, em suas preocupações “com problemas abstratos de valores, ideologias, preocupações com o futuro” (BIAGGIO, 1978, p. 69).

Esta forma de pensamento, conforme assinala Piaget (1976b, p. 62-64), “envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto”. Portanto, enquanto o pensamento concreto é “a representação de uma ação possível”, o pensamento formal é “a representação de uma representação de ações possíveis”. Nesse sentido, a grande novidade da adolescência em relação à infância é a “livre atividade da reflexão”.

Piaget (1976b, p. 64-65) aponta um egocentrismo intelectual também no adolescente manifesto “pela crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não estes à realidade. É a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo”. E, como ocorre em os outros estágios, esse egocentrismo, pouco a pouco, chega à reconciliação entre o pensamento e a realidade. O equilíbrio é atingido quando “a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência”.

Em relação à afetividade, o adolescente, segundo Piaget (1976b), define a sua personalidade e se insere no mundo social dos adultos, uma vez que a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio e a razão, enfim, reúne a inteligência e a afetividade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Piaget atribui o desenvolvimento intelectual do indivíduo às capacidades que estão amadurecidas ou em vias de amadurecer. O desenvolvimento é compreendido a partir da evolução do indivíduo e à medida que suas ações demonstram capacidade de adaptação às novas exigências do meio.

Enfim, o desenvolvimento intelectual, mediatizado pela experiência, é que propicia a evolução, a aprendizagem.

FIQUE DE OLHO!!!



Como vimos na primeira aula, os estudiosos que foram aprofundar seus estudos na Europa, na década de 1920, trazem as ideias da educação ativa em Piaget, denominada construtivismo.

Em algumas traduções o nome de Vigotski figura como Vigotsky, Vygotski, ou ainda Vygotsky. Neste trabalho, opta-se por Vigotski, de acordo com a tradução espanhola, pela idoneidade dessa tradução frente às demais traduções/interpretações (Duarte, 2000) trazidas para ou desenvolvidas no Brasil.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!

Analisando o conteúdo que acabamos de estudar, responda:

1. Quais são os quatro grandes períodos em que Piaget divide o desenvolvimento intelectual humano?
2. Que características aparecem no 2º período do desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, e que mudam no 3º estágio?
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

2.2.2. O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL EM VIGOTSKI

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, capital de Bielorrússia. Um ano depois de seu nascimento a família mudou-se para Gomel, onde residiam os russos de ascendência judia. Vigotski sofreu a marginalização dos judeus obrigados a viverem em áreas pré-determinadas, o *Pale*, e sujeitos à cota de estudo e trabalho fora dessas áreas, como na Rússia.

As influências em seu pensamento remontam à educação familiar e de seu tutor ainda na infância. Em 1913, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, devido à insistência de seus pais e também pelo fato de que era proibido aos judeus exercerem a docência. Pouco tempo depois, mudou sua matrícula para a Faculdade de Direito e, simultaneamente, se inscreveu na Universidade Popular Shanyavsky, instituição eminentemente anti-czarista, estudando Filosofia.

Graduou-se nas duas universidades e retornou à Gomel, em 1917, durante a Revolução Russa anticzarista. Com a idade de 21 anos, passou a exercer a docência. Não chegando a trabalhar profissionalmente como advogado.

Durante seus estudos teve um contato mais profundo com a filosofia marxista, através de edições ilegais, e com autores como Baruch Spinoza, assim como acesso a artigos sobre filosofia pragmática americana e a informes sobre o 6º Congresso Internacional de Psicologia ocorrido em Genebra (1909). Esses estudos vão delineando um perfil pouco comum entre os judeus da Rússia czarista.

Vigotski viveu a Revolução Russa de 1917 e as expectativas frente ao processo de construção das sociedades socialistas. A construção de uma nova sociedade implicava, para ele, na construção de novas ideias, enfim, de uma nova psicologia. Em *O significado histórico da crise da Psicologia* analisou o materialismo histórico e dialético em Marx, Engels e Lenin, e o desenvolvimento da psicologia, e destacou a necessidade desta ciência fazer uma opção entre a psicologia científico-natural, materialista e a espiritualista, idealista.

O contexto vivido e a influência do materialismo histórico e dialético possibilitam compreender a importância atribuída, por Vigotski, à educação. Em um de seus trabalhos escreveu que, para além de toda atividade, deve-se buscar compreender “quais rodas devem fazer girar quais mecanismos” (VIGOTSKI, 1998, p. 177), o que implica voltar sempre às questões: Educação por quê? Para que? A quem serve? Para formar que tipo de consciência?

Em Vigotski, essas perguntas remetem à importância da educação para a “tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento” e para a apropriação da cultura construída pela humanidade. Esses aspectos são abordados no estudo que o autor desenvolveu acerca da relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos (VIGOTSKI, 1998, p. 279).

Vigotski é acometido de tuberculose, durante a Guerra Civil por um Estado bielorrusso independente aos 23 anos, que o levou à morte aos 37 anos. Devido, entre outros fatores, à censura de suas obras pelo governo de Stalin, os estudos de Vigotski só se tornaram conhecidos no Ocidente em 1958 e no Brasil em 1984.

A chegada do pensamento de Vigotski ao Brasil seguiu três tendências: aproximá-lo da linguística; aproximá-lo de Piaget; e relacioná-lo ao marxismo, afastando-o de Piaget. Nesse sentido, antes de iniciarmos os nossos estudos acerca do desenvolvimento dos conceitos em Vigotski, vale salientar o viés materialista histórico que orienta a obra de Vigotski, em pelo menos dois aspectos.

Vigotski (2000b, p. 27) diverge de Piaget, por um lado, quando diferencia o papel da filogênese e da ontogênese no desenvolvimento orgânico e no cultural. No desenvolvimento orgânico, a filogênese “se repete na ontogênese”. Entretanto, no desenvolvimento cultural, há uma “inter-relação real entre filo e ontogenia”, ou seja, se no útero da mãe, ao desenvolver-se “em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento”.

Por outro lado, em seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos, volta a divergir de Piaget, afirmando que a criança, logo ao nascer, entra em contato com um mundo humano social e cultural complexo que estimula o desenvolvimento de vários processos mentais, e é essa inserção no mundo adulto, no gênero humano, que vai possibilitar o desenvolvimento intelectual.

2.2.2.1. A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Estudando o processo de formação dos conceitos, Vigotski (2000, p. 167) afirma que o processo que conduz à formação de conceitos “começa na fase mais precoce da infância”, mas as funções intelectuais que “constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade”.

Vigotski aponta que o estudo dos conceitos tem caminhado no sentido de separar o signo (letra, número etc.) de seu significado (o que o signo mãe, quatro etc. representa). Entretanto, para o autor, a compreensão do *pensamento* da criança, através da linguagem, implica na compreensão da *linguagem* pelo lado verbal (fonético), a palavra que é comunicada, e pelo lado significativo (semântico), o que significa o que falamos e vemos, o que ouvimos e lemos.

A formação de conceitos, em sua evolução, passa por estágios básicos que se subdividem em sub-fases: *Estágio da formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos*, *Estágio do pensamento por complexos*, e *Estágio da abstração, dos conceitos potenciais* (pré-conceitos) e *dos verdadeiros conceitos*.

No *estágio da formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos*, o significado das palavras é um “encadeamento sincrético”, ou seja, a criança une vários objetos dando-lhe um mesmo significado. Esse fenômeno ocorre pelo sincretismo da própria percepção ou ação infantil e acontece em crianças muito novas. A compreensão entre adultos e criança ocorre porque “o significado da mesma palavra na criança e no adulto frequentemente se cruza no mesmo objeto concreto” (VIGOTSKI, 2000, p. 175-176).

Esse estágio se subdivide em três fases e apesar de na terceira fase os vínculos entre os objetos se apoiarem na atribuição de “um único significado aos representantes dos diferentes grupos”, os elementos juntos ainda não apresentam uma “relação interna entre si e representam o mesmo nexos desconexo” das duas fases anteriores (VIGOTSKI, 2000, p. 177).

No segundo estágio, *estágio do pensamento por complexos*, ainda na idade pré-escolar, “em vez do ‘nexo desconexo’ que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar

objetos homogêneos em um grupo comum”, baseando-se agora em “vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos”. A criança “já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos”. Entretanto, essa coerência não é aquela característica do pensamento conceitual do adolescente (VIGOTSKI, 2000, p. 179).

Nesse estágio encontram-se cinco fases: 1º complexo de tipo associativo; 2º coleções; 3º complexo em cadeia; 4º complexo difuso; 5º pseudoconceito. Na primeira, a associação entre os objetos ocorre pela semelhança, através de vínculos concretos: cor, forma, tamanho etc.; na segunda, ocorre por contraste; na terceira, por um determinado traço que não permanece ativo, assim, um objeto A pode unir-se a B pela cor e o B pode unir-se a C pelo tamanho; na quarta fase, o traço básico dilui-se e torna-se indefinido.

Na quinta fase, os pensamentos da criança “não se desenvolvem de forma livre, espontânea”, mas são previamente esboçados “pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos”, e serve como “ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação de conceitos. No entanto, apesar do adulto, poder determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, os adultos “não podem transmitir à criança o seu modo de pensar”, ou seja, ela não pode assimilar “de imediato o modo de pensamento dos adultos” (VIGOTSKI, 2000, p. 190-183).

Se não fosse o pseudoconceito, os complexos infantis iriam separar-se dos conceitos do adulto em sentidos inteiramente diferentes. Portanto, assim como ocorre na primeira fase, a compreensão e a comunicação verbal entre adulto e criança só é possível porque os complexos infantis coincidem com os conceitos dos adultos; o significado das palavras, tanto para os adultos como para a criança, refere-se aos mesmos objetos. Nesse sentido, a criança “começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los (VIGOTSKI, 2000, p. 198).

Portanto, as palavras das crianças coincidem com as palavras do adulto, pois se referem aos mesmos objetos. Entretanto, não coincidem em seu significado. A criança e o adulto, que se entendem quando pronunciam a palavra cão, vinculam essa palavra a um mesmo objeto concreto, embora a criança conceba um “complexo concreto de cães” e o adulto um “conceito abstrato de cão” (VIGOTSKI, 2000, p. 210, 217).

No último estágio de evolução do pensamento infantil encontram-se o *estágio da abstração, dos conceitos potenciais (pré-conceitos) e dos verdadeiros conceitos*. O processo de construção do conceito, em Vigotski (2000, p. 220), baseia-se na combinação e na generalização de elementos concretos, presente nos complexos, e pressupõe a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, os processos de análise e de síntese, e a decomposição e a vinculação.

Esse estágio divide-se em três fases. As fases desse terceiro estágio não ocorrem, necessariamente, uma após a outra, visto que os pseudoconceitos estão presentes no pensamento habitual do adulto, assim como os rudimentos desse terceiro estágio estão presentes antes da formação dos pseudoconceitos.

A fase da *abstração* encontra-se muito próxima do pseudoconceito. Entretanto, aqui o processo, segundo Vigotski (2000, p. 220-221) é “mais pobre e mais rico que o pseudoconceito”, pois se, por um lado, ao destacar umas características do objeto a criança deixa de fora outras, empobrecendo-o, por outro lado, as características “que serviram de base para incluí-lo no complexo, manifestam-se com relevo especial no pensamento da criança”.

A fase dos *conceitos potenciais* aparentemente assemelha-se em muito ao pseudoconceito, assim como o pseudoconceito se assemelha ao conceito. No entanto, se o pensamento por complexos tem como característica o fato de ser um pensamento instável, no

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

pensamento potencial, a característica que “serve de base à inclusão do objeto em um grupo comum” foi abstraída do “grupo concreto de atributos aos quais está efetivamente vinculado”; e a abstração implica em uma evolução do pensamento.

Somente na adolescência, afirma Vigotski, começam a se formar os *verdadeiros conceitos*, concluindo o terceiro estágio da evolução do intelecto. O conceito surge quando “uma série de atributos abstraídos”, nos conceitos potenciais, volta “a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata aí obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca”. Vale salientar aqui o papel decisivo da palavra na formação do verdadeiro conceito (VIGOTSKI, 2000, p. 226-227).

Quando os verdadeiros conceitos começam a se formar o pensamento sincrético e por complexos e os conceitos potenciais vão sendo gradativamente menos utilizados. Entretanto, esse processo de substituição não é um processo mecânico e concluído, uma vez que tanto o adolescente como o adulto não pensam sempre por conceitos, isto é, seu pensamento transcorre “no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas” (VIGOTSKI, 2000, p. 228-229).

Assim, afirma Vigotski (2000, p. 231), a adolescência “não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento”. O adolescente “aplica a palavra como conceito e a define como complexo”. Portanto, a maior dificuldade que o adolescente enfrenta, e que só conseguirá superar ao término da idade de transição, consiste na “transferência contínua do sentido ou significado do conceito elaborado para situações concretas sempre novas, que ele pensa no plano abstrato”. Assim, “a transição do concreto para o abstrato” é tão difícil quanto o foi “a transição do abstrato para o concreto”.

Vigotski (2000, p. 237) conclui que a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente e “só como resultado da solução desse problema surge o conceito”.

Nesse sentido, alerta que onde “o meio não cria problemas”, ou seja, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI, 2000, p. 171).

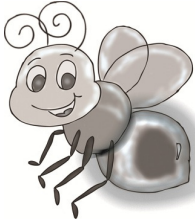
Entretanto, Vigotski (2000, p. 246) também sinaliza que é impossível e pedagogicamente estéril o ensino direto de conceitos. Um conceito “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização”, pois, como vimos até aqui, o seu desenvolvimento pressupõe o desenvolvimento de toda uma série de funções intelectuais: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação.

Por fim, ao analisar o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (2000, p. 245), lança algumas questões:

como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Em que relação se encontram aí os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos propriamente dito e os processos de desenvolvimento interior do conceito científico na consciência da criança? Coincidem entre si, sendo, essencialmente, apenas duas faces de um mesmo processo? O processo de desenvolvimento interior do conceito sucede o processo de aprendizagem?

Essas e outras questões serão analisadas na aula referente às teorias de aprendizagem na Unidade 3.

FIQUE LIGADO!!!



A ideia de isolar os judeus não surgiu na Segunda Guerra Mundial, nem se restringiu àquele período. Muito antes, no século XVIII, a czarina (imperatriz) russa Catarina II cria o *Pale*, em 1791, após vários esforços de seus antecessores. O *Pale of Settlement* (região dos empalçados) era uma região em que os judeus podiam viver e incluía o que hoje é conhecido como Latvia, Lituânia, Bielorrússia, Polônia, Ucrânia, e partes do oeste da Rússia (menos Moscou e São Petersburgo).

O Pale foi criado por Catarina II, em 1791. Há, pelo menos, duas razões para sua criação: razão econômica e nacionalista, assegurar o crescimento de uma classe média nativa (com a eliminação da emergência de uma classe média judia); e razão religiosa, tentar a conversão dos judeus para a Ortodoxia Russa. Em 20 de março (2 de abril) de 1917 (com a Revolução Russa), o Pale foi abolido.

Portanto, os guetos (semelhantes ao Pale – lugar escolhido para que um determinado grupo viva, more e se profissionalize de acordo com as determinações de um outro grupo) foram reconstituídos e reconstruídos no fascismo e no nazismo.

GLOSSÁRIO

SINCRETISMO: significa mistura. A Bahia é conhecida pelo seu sincretismo religioso, ou seja, na cultura religiosa do povo há uma mistura de elementos da religião católica e do candomblé. Vigotski se refere ao sincretismo na primeira fase da criança, *Estágio da formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos*, o que significa que o mundo chega à criança em sua totalidade, todo misturado, um amontoado de objetos e, aos poucos ela vai compreendendo os conceitos, diferenciando-os, até chegar aos verdadeiros conceitos na adolescência.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



A partir da leitura desenvolvida acerca do desenvolvimento intelectual em Vigotski, responda:

1. Quais são os três grandes estágios da evolução do pensamento infantil, segundo Vigotski e quais as principais características de cada um deles?
2. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?
3. Tente fazer um paralelo entre as ideias de Piaget e de Vigotski acerca do desenvolvimento intelectual.

2.3. O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

O desenvolvimento biológico, emocional e intelectual é acompanhado do desenvolvimento da personalidade, que juntos contribuem para o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Várias teorias explicam o desenvolvimento da personalidade de acordo com o fator (percepção, motivação, aprendizagem etc.) adotado como determinante para esse desenvolvimento. O desenvolvimento da personalidade tem em Sigmund Freud e Erik Erikson, dois de seus principais expoentes.

Freud estudou o desenvolvimento psicosssexual da personalidade que tem no id (instintos) e nas motivações inconscientes, assim como no superego, o foco de sua teoria; e Erikson estudou o desenvolvimento psicossocial, dedicando-se ao estudo das crises do Ego na construção da identidade.

Freud dividiu o desenvolvimento da personalidade (ou da sexualidade) em cinco fases que vão do nascimento à adolescência, são elas: a *oral*, a *anal*, a *fálica*, a *latência* e a *genital*; com ênfase nos cinco primeiros anos de vida da criança

Por sua vez, Erikson dividiu esse desenvolvimento em oito fases, do nascimento à velhice, que caracterizam as oito idades do homem ou as crises do Ego, são elas: *confiança x desconfiança básicas*; *autonomia x vergonha e dúvida*; *iniciativa x culpa*; *diligência x inferioridade*; *identidade x confusão de papéis*; *intimidade x isolamento*; *produtividade x estagnação*; *integridade x desespero*; e, sem menosprezar a importância da infância para o desenvolvimento da personalidade, deu ênfase aos processos que ocorrem na puberdade e adolescência, avançando no estudo da idade adulta e velhice.

Freud considera o comportamento humano como um resultado de lutas e acordos entre motivos, impulsos e necessidades, que ocorrem em diferentes níveis de organização e em vários níveis de consciência; e Erikson considera o ser humano como um ser social que vive e sofre a influência e a pressão do grupo.

Vale salientar ainda que, assim como no tema anterior, a compreensão dessas abordagens na adolescência passa pela compreensão do processo que se inicia na infância, o que nos impõe apresentar o desenvolvimento da personalidade, segundo Freud e Erikson, a partir da infância.

Para um maior aprofundamento da contribuição desses autores para o estudo da personalidade utilizamos-nos das contribuições de Biaggio (1976), Campos (1987), Cória-Sabini (1986) e Goulart (1987).

2.3.1. O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE EM FREUD

Sigmund Freud (1856-1939) nasceu em Freiberg, na Morávia (hoje Tchecoslováquia), cresceu e se profissionalizou em Viena, na Áustria. Assim como Vigotski, era judeu e viveu os percalços desse povo, no final do século XIX e início do século XX, como estudar medicina, enquanto um dos poucos campos permitidos aos jovens judeus.

Freud dedicou-se aos estudos de filosofia e da neuropatologia. Em Paris, conhece Jean-Martin Charcot (que utilizava a hipnose para o tratamento da histeria) e Josef Breuer, e começou a se interessar pelo caráter psicológico das neuroses.

Freud e Breuer desenvolveram, em colaboração, estudos sobre a histeria e afirmaram que os sintomas histéricos decorrem de algum fato traumático que causa ansiedade, e esta é desviada da consciência e dirigida para o corpo. Juntos também apontaram que a hipnose, ao reviver o fato traumático, possibilita descarregar tal ansiedade, ao que eles denominaram *catarse*.

Entretanto, Breuer não concordava com Freud acerca da origem sexual das neuroses e os dois se separam. Aos poucos, Freud concluiu que a hipnose induzia uma relação de dependência entre o médico e o paciente, e começou a utilizar a livre associação que trazia à tona o trauma que originava as perturbações neuróticas.

Freud começou a estudar o inconsciente e as manifestações inconscientes, como os atos falhos, atos sobre os quais o indivíduo não tem controle e que expressam desejos inconscientes. Do ponto de vista tópico, estabeleceu as três instâncias da personalidade: consciente, pré-consciente e inconsciente; e do ponto de vista estrutural: o id, o ego e o superego.

Breuer e Jung passaram a dedicar-se à psicanálise que se amplia após o primeiro Congresso Internacional de Psicanálise em Salzburg, na Áustria. Freud também realizou estudos sobre a paranoia e publicou vários artigos sobre a técnica psicanalítica. Freud e Jung romperam, uma vez que Jung dedicou-se ao estudo do papel do Ego na dinâmica da personalidade, diferentemente de Freud, cuja ênfase foi dada ao Id.

Freud desenvolveu o complexo de Édipo a partir de estudos sobre a relação pai e filho (e os sentimentos opostos de amor e ódio), a religião, a moralidade, a vida social e a arte; e publicou ensaios sobre instinto, repressão, sonhos, tabu, a relação vida e morte, instinto de vida (sexuais) e de morte, princípio do prazer, psicologia de grupo, análise do ego, angústia etc.

O conflito entre os discípulos de Freud e a divulgação da existência de várias escolas psicanalíticas, entre os psicólogos, levou Freud a escrever sua obra *História do movimento psicanalítico*, afirmando que a Psicanálise tem características metodológicas e teóricas próprias.

Nos últimos anos de vida, buscando ultrapassar a perspectiva individual para uma perspectiva social, Freud voltou-se para uma abordagem macro da psicanálise e escreveu sobre o papel repressor da religião e da cultura. Em *O mal-estar da civilização*, tentou fazer uma abordagem social sobre o futuro da sociedade, escrevendo que a privação da felicidade e, conseqüentemente, a intensificação do sentimento de culpa é o problema, ou seja, o preço pago pela evolução da cultura. Entretanto, não conseguiu dar o salto qualitativo, permanecendo preso à ideia da felicidade individual.

No final do século XIX, as declarações de Freud sobre a sexualidade infantil provocaram fortes reações, uma vez que entrava em contradição com os valores e a moral da sociedade em que, entre outros aspectos, a criança era vista como ser assexuado. Assim como não era fácil comprovar as suas afirmações empiricamente. Vale lembrar que a psicologia buscava o status de ciência e a objetividade apoiando-se na experimentação científica.

As obras de Freud e, mais especificamente, a psicanálise, também receberam várias críticas que apontam, entre outros aspectos, a dificuldade em relacionar o psicológico do indivíduo à história, um conservadorismo social devido a uma concepção idealista de sociedade, enfim, uma psicologização da realidade social. Assim, a explicação para as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo estaria no próprio indivíduo, ou melhor, na forma como ele enfrenta os desafios do dia a dia, deixando intactas as determinações históricas.

2.3.1.1. AS INSTÂNCIAS DA PERSONALIDADE

Freud aponta os três processos na determinação do psiquismo: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. O consciente refere-se às percepções imediatas do mundo e às sensações do mundo interior que estão claras na mente do indivíduo. O pré-consciente são os processos latentes que podem vir à consciência a qualquer momento, através de recordações ou lembranças. O inconsciente são aqueles conteúdos psíquicos que não têm fácil acesso à consciência.

Os processos inconscientes, quando vêm à consciência, são apresentados através de um simbolismo próprio, como no caso das histerias. Entretanto, essas instâncias não são estáticas, mas dinâmicas. Nesse sentido, o conteúdo da consciência pode deixar de ser consciente, assim como o conteúdo pré-consciente pode vir à consciência a qualquer momento.

Os processos inconscientes também podem tornar-se conscientes com a ajuda de técnicas especiais. Entretanto, o conteúdo inconsciente, para Freud, determina o comportamento do indivíduo, uma vez que esse conteúdo, ativamente reprimido e impedido de tornar-se consciente ou pré-consciente, pode vir à consciência a qualquer momento e através das mais variadas formas de expressão.

Fazendo uma analogia, pode-se dizer que o inconsciente é como o forro do teto de uma casa, cujo piso é feito de madeira. O indivíduo vai acumulando objetos nesse forro, mas devido ao piso esse acúmulo de objetos vai deixando passar uma poeira, por entre as madeiras, que cai no chão da casa. O forro seria a mente do indivíduo, os objetos são os conteúdos inconscientes, o processo de acúmulo é a repressão, a poeira são os comportamentos sobre o qual o indivíduo não tem controle, e o chão é o contexto social que recebe a manifestação do inconsciente.

2.3.1.2. AS ESTRUTURAS DE PERSONALIDADE

A personalidade é composta por três sistemas: id, ego e superego. O id é a parte instintiva da personalidade, é inato, infantil, impulsivo. O id é a fonte de toda a energia psíquica e nele operam duas forças distintas: o instinto de vida e o de morte ou destruição. O id é governado pelo princípio do prazer que busca a satisfação imediata do instinto. As alucinações são um exemplo do funcionamento do id. A criança, na ausência do leite, alucina a sua presença, o consolo (bico, chupeta) ou o dedo auxilia nessa alucinação, ajudando a aliviar a tensão por um dado período. Entretanto, mais cedo ou mais tarde a fome irá manifestar-se.

O ego representa a parte racional, ou seja, é a parte modificada do id por influência do mundo exterior. O ego funciona de acordo com o princípio da realidade, diferentemente do id que é governado pelo princípio do prazer. O ego está, portanto, orientado para a realidade e, diferentemente do id, busca a satisfação das necessidades, através de meios socialmente aceitos. As funções do ego são: tolerância à frustração; controle do acesso de ideias à consciência; guiar o comportamento para objetivos aceitáveis; o pensamento lógico.

O superego representa as restrições culturais, que foram aceitas pelo indivíduo, à manifestação dos instintos. O ego é formado na infância a partir de proibições relativas à sexualidade. Entretanto, o superego não representa exatamente as normas culturais, mas é o representante interno dos valores sociais que são transmitidos à criança, inicialmente, pelos pais por meio de recompensas e punições e, mais tarde, pelos professores e por outras pessoas consideradas modelos sociais.

Portanto, o id busca satisfazer às necessidades inatas do indivíduo. O ego busca formas de satisfação dessas necessidades de forma favorável ao mundo exterior. O superego coloca novas necessidades ao ego, visto que sua função é restringir as necessidades do id.

2.3.1.3. A DINÂMICA DA PERSONALIDADE

A dinâmica da personalidade diz respeito às formas como o ego busca reduzir as ansiedades geradas pelo conflito entre o id e o ego, o ego e o superego, o id e as exigências sociais. As ansiedades podem ser de três espécies: real, neurótica e complexo de culpa. A ansiedade real surge devido à impotência do ego frente a situações do mundo exterior; a neurótica é quando o ego passa por uma situação dolorosa que bloqueia uma necessidade do id e

cuja satisfação traria risco à integridade psicológica do indivíduo. O complexo de culpa é a ansiedade causada pela consciência moral devido a um superego muito rígido que leva o indivíduo a sentimentos de culpa quando pensa ou faz algo contrário ao código moral em que foi educado.

O ego, com o objetivo de reduzir essa ansiedade, utiliza mecanismos de defesa que são inconscientes. Os principais mecanismos de defesa são: repressão, negação, formação reativa, projeção, racionalização, fixação, regressão, deslocamento, sublimação.

- **Repressão:** consiste em tirar da consciência ideias e sentimentos que causam ansiedade. A repressão está presente em todos os mecanismos de defesa.
- **Negação:** consiste em negar que um fato ocorreu, pois admiti-lo causaria muita ansiedade. Por exemplo: ter esquecido um trecho de uma fala durante a apresentação em uma peça de teatro.
- **Formação reativa:** consiste em expressar sentimentos diametralmente e exageradamente opostos ao que está reprimindo. Por ex.: odiar uma pessoa e expressar manifestações de extrema delicadeza.
- **Projeção:** baseia-se em ser mais fácil aceitar sentimentos negativos nos outros do que em si mesmo. Por exemplo, não aceitar sentimentos de raiva em si mesmo e projetar em outros esses sentimentos em relação a si.
- **Racionalização:** consiste em criar uma explicação pouco convincente, mas da qual se está plenamente convencido, para justificar certas ações.
- **Fixação:** consiste em permanecer em um estágio primitivo de desenvolvimento. Por ex.: a criança não avança para outros estágios de seu desenvolvimento.
- **Regressão:** consiste em voltar a um estágio primitivo de desenvolvimento. Por ex.: uma criança voltar a ter atitudes de uma criança mais nova.
- **Deslocamento:** consiste em deslocar o sentimento para outro objeto e não o que causou originalmente a ansiedade. Por ex.: deslocar o sentimento de raiva em relação ao pai para professores ou pessoas mais velhas.
- **Sublimação:** consiste em canalizar impulso instintivo para objetivos construtivos socialmente. Por ex.: canalizar a agressão para esportes como judô, karate etc.

2.3.1.4. AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL

Na teoria freudiana, o desenvolvimento da personalidade é paralelo à passagem pelas fases de desenvolvimento sexual. Freud tanto enfatiza o papel da maturação (da determinação biológica) no desenvolvimento psicossexual, destacando as suas fases, quanto aceita o papel do ambiente sobre o curso desse desenvolvimento. As fases do desenvolvimento são:

Na primeira fase, *fase oral* (do nascimento à aproximadamente 1 ano e meio), a energia sexual (*libido*) localiza-se na boca e zonas adjacentes. O principal objeto de desejo é o seio da mãe, que além de alimentar, proporciona satisfação ao bebê. Portanto, a ansiedade causada com a fome é reduzida com a amamentação, provocando prazer de natureza sexual.

Nesta fase, a criança entra em contacto com o mundo pela boca (por esta razão tende a levar tudo o que pega à boca) e divide-se em *oral passivo*, em que a criança apenas recebe o que lhe é dado; e *oral ativo*, que coincide com o início do nascimento dos dentes, assim, morder torna-se uma forma de relacionar-se com o mundo e representa o início de sentimentos de agressividade, ódio etc.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Na segunda fase, *fase anal* (de um ano e meio a três anos), a libido localiza-se na zona do ânus e coincide com o treino de hábitos de higiene. Neste período, a criança passa a adquirir o controle dos esfíncteres e das fezes que sai de seu interior, oferecendo-o à mãe ora como um presente, ora como um ato agressivo. Divide-se em anal retentivo e anal expulsivo, no primeiro a criança alivia a ansiedade retendo as fezes e, no segundo, expulsando-as.

Na terceira fase, *fase fálica*, (de três a cinco anos), a libido localiza-se nos órgãos genitais. Nesse período, ocorre o *Complexo de Édipo*, nos meninos, e o de *Electra*, nas meninas. A criança ama o genitor do sexo oposto e esse amor é proibido. Inicialmente a criança imagina que os meninos e as meninas possuem um pênis. Nesse sentido, o menino experimenta sentimentos de ameaça, ansiedade de castração, medo de que seu pênis seja decepado; e a menina experimenta a inveja do pênis. Para resolver o conflito e aliviar a ansiedade, a criança identifica-se com o genitor do mesmo sexo, incorporando suas características, o que inclui a definição do papel feminino ou masculino, e os valores morais socialmente aceitos. A não resolução desse conflito pode ser a causa das neuroses.

A quarta fase, *fase de latência* (de seis a onze anos), recebeu esse nome porque latência refere-se ao que não está manifesto, aquilo que não aparece. Mas o que não aparecia para Freud nesse período? Como, nessa fase, a libido não estava localizada na boca, no ânus e no pênis, como nas fases anteriores, Freud pensou inicialmente que haveria uma calma no instinto sexual, ou seja, a libido ficava latente. Mais tarde, passou a afirmar que a libido deslocava-se para atividades intelectuais e sociais, através do contato com companheiros do mesmo sexo.

Na quinta e última fase trabalhada por Freud, *fase genital* (de doze anos em diante), as mudanças hormonais conduzem à maturidade sexual. Há uma retomada dos impulsos sexuais. A libido não se localiza nem no corpo, nem em objetos incestuosos, o adolescente busca em pessoas fora de seu grupo familiar um objeto de amor.

Vale salientar que as manifestações da sexualidade nas crianças ainda hoje causam espanto nos adultos, principalmente quando são confrontados com as clássicas perguntas infantis sobre a origem dos bebês.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



Após a sua leitura e os debates desenvolvidos sobre esse tema, responda:

1. Quais são as cinco fases do desenvolvimento psicosssexual em Freud? Destaque o que você considera a ideia principal em cada uma delas e registre a sua impressão sobre essas ideias.
2. Cite e explique os mecanismos de defesa, segundo a teoria psicanalítica.
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

2.3.2. O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE EM ERIKSON

Erik Homburger Erikson (1902-1994) nasceu em Frankfurt, na Alemanha. Iniciou a sua profissional como artista plástico e, em 1927, passou a lecionar em Viena a convite de Anna Freud, filha de Sigmund Freud, com o qual mantém relações pessoais. Aproximou-se da

psicanálise e a criticou por privilegiar aspectos patológicos da personalidade e por não considerar as interações entre o indivíduo e o meio.

Em 1933, Erikson emigrou para os Estados Unidos, naturalizando-se americano. Lecionou em várias universidades. O contato com índios e as experiências pessoais em antropologia imprimiram uma perspectiva social ao seu trabalho. Em 1936, começou a estudar a influência de fatores culturais, enfim, do ambiente social, no desenvolvimento psicológico, formulando a seguinte teoria: de acordo com cada cultura, as sociedades criam mecanismos institucionais que estimulam e enquadram o desenvolvimento da personalidade.

Na década de 1940 e 1950, Erikson desenvolveu estudos sobre a luta do homem para viver em seu meio social. À luz da antropologia cultural, tornou-se um dos expoentes da psicologia do ego (*teóricos do ego*), como Anna Freud na Inglaterra, ao transferir a ênfase freudiana do id para o ego e sua função sintetizadora, e ao modificar a teoria do desenvolvimento psicosssexual de Freud, desenvolvendo estudos sobre identidade e adolescência e cunhando a expressão "crise da adolescência". Erikson publicou vários livros e escreveu ensaios em que relaciona a psicanálise com a história, política, filosofia e teologia, a exemplo de *A história da vida e o momento histórico*.

Nesse sentido, Erikson, sem abandonar, o viés da motivação inconsciente, considerado ponto pacífico na psicanálise, adotou um modelo evolutivo que perde muitas das implicações biossexuais do modelo freudiano. Enquanto Freud dedicava-se à dinâmica dentro do indivíduo, em relação à realidade da vida familiar, Erikson dedicou-se à dinâmica entre os membros da família e sua realidade sócio-cultural.

2.3.2.1. OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Em Erikson, considerado *neo-psicanalista* ou *teórico do ego*, o ego deixa de ser o produto das expressões do id e do superego, ou seja, não se restringe à satisfação do id e ao princípio da realidade, como na teoria freudiana, e passa a realizar a síntese entre experiências passadas e presentes, possibilitando ao homem lidar com os desenvolvimentos da vida interior e da vida social. Os mecanismos de defesa também perdem a sua importância, uma vez que, em Freud, eles estão voltados para diminuir a ansiedade causada pelas manifestações do id.

Erikson, assim como Freud, aceita uma energia (ou impulso) psicosssexual, libido, fornecida pelo indivíduo, que dá origem a todos os processos psicológicos. Entretanto, para Erikson, ou melhor, para os teóricos do ego, essa libido é parte sexual, como em Freud, mas é também um aspecto do sistema humano que impele para as realizações, ou seja, essa parte é preenchida pela exploração do mundo exterior, pela manipulação de objetos e pela interação social.

A libido envolve duas lutas humanas, a luta para viver, progredir e a luta de retornar, regredir, semelhante ao instinto de morte freudiano. Os componentes psicológicos da masculinidade e feminilidade, uma vez que a bissexualidade é inerente a todos os seres, também representam outra polaridade básica do indivíduo. Essas polaridades constituem a etiologia do conflito que levam às crises essenciais da vida e que estimulam o comportamento em todas as fases do desenvolvimento.

O desenvolvimento, para Erikson, é um processo evolutivo baseado em aspectos biológicos, psicológicos e sociais e envolve um processo autoterapêutico de cura das marcas deixadas por conflitos inerentes ao desenvolvimento. Portanto, para o autor, a personalidade não é estática, uma vez que o indivíduo está sempre desenvolvendo sua personalidade da infância até a velhice.

Em cada fase, portanto, o indivíduo tem que enfrentar um problema central ou conflito. A crise é universal, mas a situação em que ela ocorre é particular e depende da cultura em que o

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

indivíduo está inserido. A solução desse conflito, em cada fase, depende tanto de prontidão individual, como de prontidão social.

Os oito conflitos (ou as oito idades do homem), segundo Erikson, são: *confiança x desconfiança básicas* (sensório-oral); *autonomia x vergonha e dúvida* (muscular anal); *iniciativa x culpa* (genital-locomotora); *produtividade x inferioridade* (latência); *identidade x confusão de papéis* (puberdade e adolescência); *intimidade x isolamento* (adulto jovem); *gerativo x estagnado* (fase adulta); *integridade x desesperança* (maturidade). Uma etapa depende da outra e as diferenças culturais, apesar de acelerar ou de retardar o aparecimento de uma nova etapa, não podem modificar essa sequência (assim como em Freud e mesmo em Piaget).

Como destacado anteriormente, a solução desses conflitos tem duas saídas possíveis: se resolvido de forma satisfatória, o desenvolvimento subsequente é sadio, uma vez que o ego incorpora o aspecto positivo; se resolvido de forma insatisfatória ou se o conflito persistir, o ego é prejudicado, uma vez que o aspecto negativo do conflito é incorporado ao ego. O desenvolvimento psicossocial irá depender da tendência desse desenvolvimento, se para os aspectos positivos ou se para os negativos.

Na crise *confiança x desconfiança básicas* (do nascimento à aproximadamente um ano e meio), que caracteriza a primeira fase, *oral-sensorial*, a criança investe a libido na zona oral, tendo em vista a sua autopreservação (comer, beber). O círculo de relações interpessoais restringe-se, quase que exclusivamente, à mãe (a mãe na teoria psicanalítica refere-se ao outro que cuida da criança e não, necessariamente, à mãe biológica).

A solução desse conflito é a base de toda confiança humana. O bebê, nos primeiros meses de vida, não diferencia o *eu* do *não eu*, ou seja, o que é ele bebê, do que é o mundo a sua volta. Portanto, assim como ocorria, aparentemente, no ventre da mãe, a criança, ao ter as suas necessidades satisfeitas, vai adquirindo, inicialmente, uma autoconfiança básica em si mesma e, posteriormente, uma confiança nas pessoas. O grau de maturidade e de equilíbrio emocional da mãe é, nesse sentido, extremamente importante na solução desse conflito.

O início da dentição traz novos padrões de comportamento. Por um lado, a criança sente prazer em morder, em rasgar coisas com os dentes, e, por outro, há um aumento na capacidade de exploração, por ex., acompanhar objetos com o olhar, distinguir sons, mudar de posição no berço etc.

A primeira tarefa do ego consiste, por um lado, na criança ir aceitando, pouco a pouco, a diminuição dos contatos com a mãe, sem ansiedade ou raiva, e, por outro lado, em desenvolver a certeza que suas necessidades serão satisfeitas e em uma atitude receptiva em relação às outras pessoas. A solução insatisfatória desse conflito pode levar a atitudes de frieza ou hostilidade em relação às outras pessoas, de forma a evitar prováveis frustrações.

A crise *autonomia x vergonha e dúvida* (de um ano e meio a três anos), que caracteriza a segunda fase, *muscular-anal*, consiste na maneira como o ego processa o controle das funções excretoras para agradar a seus pais e no tempo necessário a esse aprendizado, o que constituiu a base para o desenvolvimento da autonomia.

Vale salientar que a autonomia irá se manifestar em várias atitudes motoras ou sociais muitas vezes entendidas como rebeldia: andar ereto, usar termos como *eu*, *meu* etc., tomar decisões, não atender às exigências dos pais, empilhar e derrubar objetos pelo prazer de impor a sua vontade etc.

Se o controle dos pais não for resolvido satisfatoriamente, ou seja, for muito rígido, com constantes humilhações devido à demora no controle dos esfíncteres, cerceamento da iniciativa, a criança pode desenvolver uma dependência em relação ao mundo exterior e uma tendência à

vergonha e à dúvida. Nesse sentido, a forma como os pais lidam com esse controle, assim como lidam com as fezes ou com a “sujeira”, de forma mais ampla, será determinante para a solução desse conflito.

A crise *iniciativa x culpa* (de três a cinco anos), caracteriza a terceira fase, *locomotor-genital*, e deriva da satisfação da criança em usar suas novas habilidades linguísticas, locomotoras, sociais, imaginativas, e a competir com o genitor do mesmo sexo, com quem se identifica. Os pais ainda lhe parecem heróicos e poderosos, embora algumas vezes se mostrem intransigentes. É a idade das perguntas. Nessa fase, as crianças manipulam seus órgãos sexuais, e querem entender a diferença na anatomia do homem e da mulher, assim como entender a origem dos bebês. Muitos pais reprimem esses interesse e essa curiosidade com castigos e ameaças.

Dessa forma, o medo de ter avançado muito em seus limites conduzem a sentimentos de culpa e ao medo de punição, que se constitui em uma fonte de conflitos entre sensações de prazer e proibições sociais, originando uma série de equívocos em relação ao sexo, tanto nos adolescentes, quanto nos adultos. Cabe, portanto, aos pais responderem franca e positivamente a curiosidade sexual da criança, mas sem confundi-la com dados desnecessários.

Vale salientar que, para os teóricos do ego, a identificação do ego irá basear-se na combinação de ambos os genitores, enquanto que os fatores ambientais têm um papel secundário na solução desse conflito. Nesse período ocorre a transformação de parte do ego em superego. A resolução desse conflito é a aquisição de um senso moral e a experimentação de novos papéis.

A crise *produtividade x inferioridade* (de seis a onze anos), que caracteriza a quarta fase, *latência*, consiste em sentimentos de competência que a criança desenvolve baseados na resolução das atividades escolares, uma vez que em todas as culturas a criança recebe uma educação sistemática e passa a ser treinada para assumir seu papel produtivo na sociedade.

Entretanto, a criança pode vir a desenvolver sentimentos de inferioridade e de inadequação ao não se sentir capaz de atingir os padrões socialmente estabelecidos, ou devido ao seu status no grupo social (cor da pele, posição sócio-econômica etc). O comportamento dos professores também é fundamental nessa fase identificando e valorizando os esforços da criança de forma a atingir tais padrões, assim como estimulando os menos interessados. Em relação à escola, vale salientar que deve haver um equilíbrio entre atividades programadas e atividades que propiciem a criatividade.

A crise *identidade x confusão de papéis* (de doze a dezessete anos), que caracteriza a quinta fase, *puberdade* e *adolescência*, é a etapa mais importante na estruturação da personalidade, para Erikson, pois consiste na crise de identidade. É a fase da descoberta de si mesmo, de conhecimento sobre o seu corpo, suas capacidades, seus sentimentos, de ajustar o seu comportamento, de definir o seu lugar na sociedade. As mudanças maturacionais perturbam o equilíbrio entre o id, o ego e o superego.

Na adolescência, o ego estabelece uma síntese do passado e do futuro. Na busca da independência, o adolescente quer menos restrições e mais privilégios, mais liberdade e os conflitos anteriores, confiança, autonomia, iniciativa, produtividade, reaparecem acrescidos de novas exigências. A definição sobre si mesmo é o principal problema do adolescente, que se apresenta no conflito entre um eu ainda infantil e o desejo de agir como adulto. Reclama privilégios, mas acha onerosa a responsabilidade decorrente.

Os pais, por sua vez, sentem dificuldade frente ao crescimento dos filhos, que é visto como ameaçador, e seu comportamento também traduz certa ambiguidade entre liberar o adolescente

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

ou prendê-lo. Além do que alguns pais não estão preparados para enfrentar o próprio processo de envelhecimento que está para se efetivar com a inserção de seu filho na vida adulta.

Erikson também destaca que a adolescência é uma invenção das sociedades industriais e que nas sociedades primitivas não há um conceito equivalente ao de adolescência. Na sociedade industrial, a adolescência tornou-se institucionalizada de forma a destacar o adolescente como o indivíduo que não é mais criança, mas que ainda não está pronto para assumir uma profissão e um casamento.

Nas primeiras tentativas de estabelecer a identidade do ego, ocorre uma difusão de papéis e o jovem se identifica com líderes de grupo, cantores ou conjuntos de música, campeões de esportes etc. Mais tarde, a frustração na definição da identidade pode levar o jovem a enfrentar uma difusão de papéis em relação às suas potencialidades e seu futuro lugar na sociedade. Em decorrência, o adolescente pode escolher a identidade oposta à sugerida pela sociedade e fixar-se em padrões inadequados de ajustamento, tais como, uso de drogas, delinquência etc., que pode tornar-se permanente.

A maturidade é alcançada, principalmente, quando o indivíduo não duvida de sua própria identidade. Para Erikson, a identidade do ego deve ser alcançada antes do casamento, de forma que a pessoa saiba quem é e o que deseja, antes de decidir-se sobre a companheira ideal.

Na crise *intimidade x isolamento* (de dezoito a 30 anos), que caracteriza a sexta fase, *adulto jovem*, a crise da intimidade é o núcleo central dos problemas do jovem adulto. Depois de ter definido sua identidade, o adulto está preparado para a intimidade. O senso de intimidade é necessário a uma união conjugal estável e a relações sociais e relações de trabalho satisfatórias. O amor e as relações de amizade devem basear-se no respeito mútuo, na aceitação do outro e nas renúncias e compromissos que todo relacionamento exige.

No isolamento, o indivíduo teme a intimidade e repudia os outros, desenvolvendo sentimentos de ódio, inveja, ciúme. A pessoa tenta proteger a sua frágil identidade, cercando o seu território, uma vez que a opinião dos outros é considerada uma interferência em sua vida. A colaboração e a troca de ideias são evitadas e percebidas como uma ameaça à sua identidade. O isolamento é uma defesa, ou seja, uma forma de impedir comparações entre o seu sistema de valores e o de outras pessoas, e evitar crises na sua identidade.

Na crise *gerativo x estagnado* (de trinta a cinquenta anos), que caracteriza a sétima fase, *idade adulta*, a formação da família é o tema central dessa fase, uma vez que uma das tarefas do adulto maduro é a sua propagação através da geração de filhos. As outras formas de produção social, como a profissional, são, para Erikson, uma espécie de canalização do impulso de gerar filhos, mas não a substitui totalmente. A sensação de ter criado algo na família, assim como no trabalho está intimamente relacionada à sensação de sentir-se útil.

A estagnação é o oposto de ser gerativo. Quando a pessoa não consegue expandir os interesses do ego e investir a libido em sua obra, cria uma necessidade obsessiva de pseudo-intimidade. Portanto, a pseudo-intimidade é ocasionada pela impossibilidade de ter filhos ou de sentir-se bem em algo que produz, e reflete um sentimento de estagnação.

Entretanto, Erikson sinaliza que o simples fato de ter ou de querer filhos não é sinal de maturidade, uma vez que a procriação assenta-se sobre outras necessidades, que não a de ser útil, mas em identificações inadequadas com os pais, excessivo egoísmo, ou frustração de algum desejo etc. O autor também destaca que muitas vezes as pessoas criam filhos por medo da estagnação e a sociedade contribui para isso, na medida em que valoriza a família.

Por fim, na crise *integridade x desesperança* (cinquenta anos em diante), que caracteriza a última fase, *maturidade*, Erikson aponta que o adulto que resolveu satisfatoriamente as crises

anteriores terá desenvolvido a integridade necessária de forma a enfrentar a crise da morte, com sabedoria e esperança. O indivíduo é capaz de um balanço dos sucessos e fracassos, dos bens materiais e espirituais que acumulou, dos relacionamentos que estabeleceu, ao longo de sua existência.

Ao passo que a falta de integração do ego leva ao desespero, ao temor da morte. A desesperança é causada pelo pouco tempo de vida para a estruturação de sua identidade e se expressa em descontentamento com tudo e com todos, tais como: o descrédito nas pessoas e nas instituições, assim como nos jovens e nas novas ideias etc.

Enfim, a solução dessa crise dependerá de como as crises anteriores foram resolvidas.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



Após o estudo do desenvolvimento da personalidade segundo Freud e Erikson, tente responder as seguintes questões:

1. Quais são as oito idades do desenvolvimento psicosssexual em Freud? Destaque o que você considera a ideia principal em cada uma delas e registre a sua impressão sobre essas ideias.
2. Tente desenvolver um paralelo entre as ideias de Freud e Erikson.
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

UNIDADE 3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

3.1. ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE MOTIVAÇÃO

Nesta e nas próximas aulas, iremos conhecer, sem a pretensão de esgotar, algumas teorias da aprendizagem. Começaremos analisando como essas teorias abordam a questão da motivação e, a seguir, apresentaremos como essas teorias explicam o processo aprendizagem.

A motivação é um dos grandes problemas enfrentados pelo professor em sala de aula. Contudo, ela é inerente ao processo de aprendizagem. As várias abordagens teóricas divergem quanto a natureza da motivação. Enquanto os teóricos do condicionamento são unânimes em afirmar que a motivação é extrínseca, ou seja, deve-se ao controle dos estímulos externos; entre os teóricos cognitivistas há divergências.

Por um lado, tanto os teóricos da Gestalt, como Piaget compreendem que a motivação é prioritariamente, intrínseca, ou seja, depende em maior grau dos motivos internos daquele que está em situação de aprendizagem, do que de incentivos externos.

Por outro lado, em Vigotski, os motivos, as necessidades são parte da constituição humana, ou seja, são importantes para que o sujeito entre em ação. Entretanto, a motivação depende necessariamente das condições concretas em que ocorre a aprendizagem, ou seja, depende da relação entre aquilo que estimula (desafia) e a ação consciente daquele que está em situação de aprendizagem.

3.1.1. A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

Os teóricos do condicionamento acham desnecessário, segundo Cória-Sabini (1986 p. 36), “empregar o conceito de motivação para explicar a tendência de um organismo para responder em uma determinada direção ou em um certo ritmo”, uma vez que essa tendência “é resultante de um estado de privação ou da qualidade do reforço, e o ritmo de respostas é determinado pelo esquema de reforçamento”.

Da mesma forma, impulso ou motivo são termos dispensáveis que devem ser devidamente analisados como procedimentos de controle. Deixar de dar água à criança para que beba leite ou sucos ou deixar o prisioneiro em uma solitária para que esteja mais disposto a falar quando interrogado, são casos de operação de privação denominados equivocadamente de impulsos (CÓRIA-SABINI, 1986).

Os esquemas de reforçamento são programas em que se apresentam reforços. Portanto, motivação é a consequência de um esquema de reforços: se esse esquema for bem organizado, ocorre motivação, caso contrário, o esquema tem que ser revisado. Esses esquemas são muito comuns em nossa sociedade.

O professor ser atencioso, corrigir as tarefas, apresentar elogios, retirar as dúvidas e fornecer informações complementares sobre o assunto (reforço contínuo), ou o aluno receber um ponto para cada dez exercícios certos ou, eventualmente, pelo seu esforço (reforço intermitente), são exemplos de esquemas de reforçamento. Assim como as ações denominadas de “muito motivadas” são exemplo de ações que estão submetidas a controle de um esquema que gera uma alta frequência de respostas.

A espécie de reforço também é importante. Esse assunto será abordado na próxima aula, entretanto, vale salientar que o reforço pode ser positivo ou negativo. Igualmente importante é a espécie de punição que também pode ser positiva ou negativa.

Enfim, para esses teóricos, a motivação depende tanto da programação do conteúdo, quanto do controle do desempenho do aluno.

3.1.2. A ABORDAGEM COGNITIVISTA

Os teóricos cognitivistas, segundo Cória-Sabini (1986, p. 44), apesar de concordarem com os teóricos do condicionamento, no sentido de que “as recompensas extrínsecas podem dar início e manter algumas atividades, não acreditam que elas sejam suficientes para explicar a maior parte da motivação humana, principalmente aquela relacionada à aprendizagem”.

Assim como criticam-nos, “por ignorar a interferência dos propósitos ou objetivos em uma grande parcela do comportamento”; e questionam, se o desempenho escolar está relacionado apenas a programar e a controlar. Isto é, se a motivação é apenas uma questão de reforço, como explicar as diferenças individuais? Como explicar que alunos com a mesma idade e nas mesmas condições físicas e sociais apresentem empenho e resultados diferentes?

Como já vimos, para alguns cognitivistas, como os teóricos da Gestalt e Piaget, há motivos intrínsecos, internos ao indivíduo que levam o indivíduo a aprender independentemente de recompensas exteriores. Essas, quando existem, estão associadas aos motivos intrínsecos, como superar o próprio recorde ou vencer um desafio mental.

Um desses motivos é a curiosidade. Os desafios do ambiente e as necessidades geradas a partir desses desafios despertam a atenção indivíduo e o mobilizam para compreender mais sobre si mesmo e sobre o meio em que vive. A satisfação estaria no resultado obtido ou simplesmente na própria tentativa.

Cabe ao professor, por um lado, criar as condições para que os alunos aprendessem através das próprias experiências, dando oportunidade de participar na elaboração dos objetivos, no planejamento e na execução das atividades, e na própria avaliação do processo e dos resultados obtidos; e, por outro, estimular a discussão e diversificar as atividades, tornando as aulas mais interativas, dinâmicas e ativas.

Outro motivo é a segurança, que tem um grande papel em todas as atividades humanas. Para que o indivíduo se envolva em uma dada atividade, torna-se imperioso que o mesmo se sinta seguro, principalmente em atividades para as quais não está preparado.

Por um lado, cabe ao professor não colocar as tarefas como um teste para a medição da capacidade. Por outro, deve-se ter cuidado com o nível de exigência imposto ao aluno pela escola e pela família, uma vez que a não conclusão de uma atividade pode colocar em cheque a sua competência e causar ansiedade escolar. Pelo contrário, as atividades devem possibilitar o progresso e favorecer a busca de objetivos mais elevados.

Um adolescente, ao mudar de colégio, passou por um período de adaptação bastante difícil que refletiu nas notas baixas que passou a tirar. Nesse processo, começou a duvidar da avaliação positiva que recebia dos professores e colegas no antigo colégio e a questionar a autoimagem positiva que havia construído até aquele momento. Esses fatos interferiram negativamente nas futuras avaliações, formando um círculo vicioso. A partir daí, ficou muito difícil detectar se as notas baixas refletiam as dificuldades de aprendizagem em relação ao conteúdo ou a baixa autoestima do adolescente.

3.1.3. A ABORDAGEM MARXISTA

A aprendizagem é, para Vigotski, um processo essencialmente humano, permanente e, portanto, não se restringe ao contexto escolar. Nesse processo, a motivação deve-se à relação entre fatores internos e externos, isto é, o objetivo a ser alcançado e a tomada de consciência do sujeito de sua ação, e deveria estar presente em toda a forma de aprendizagem. Entretanto, nem sempre estão postas as condições necessárias para que esse objetivo seja alcançado,

O homem, ao ser desafiado e ao agir sobre o ambiente, vai desenvolvendo a sua consciência e criando a realidade humana, ou seja, criando instrumentos materiais e instrumentos simbólicos próprios ao humano, como a linguagem, o conhecimento etc. Nessa ação sobre a realidade, o homem vai criando novas necessidades e desenvolvendo novas ações, em um processo permanente. Contudo, essa ação, em direção a um objetivo, depende, necessariamente, das condições objetivas em que ocorre a ação. Essas condições envolvem fatores de ordem econômica, política e cultural.

A motivação, portanto, depende de condições macro-estruturais, como o *status* que a educação assume em um dado país, e de condições infra-estruturais, como instalações físicas, recursos didáticos, além das condições físicas e emocionais dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem; assim como está intimamente relacionada à formação dos educadores e à compreensão do papel político que desempenham, enquanto sujeitos sociais e representantes de uma dada classe social e de uma dada cultura que, muitas vezes, entram em choque com a classe e a cultura dos alunos.

Vigotski (2000a) salienta ainda que a educação, de forma geral, não deve ater-se àquilo que a criança já sabe, mas apresentar novos desafios, de forma a criar novas necessidades. A criança com a ajuda dos adultos, professores, pais etc., pode chegar muito mais longe do que chegaria se contasse apenas com seus próprios recursos. Portanto, é nesse processo de ir além do que se pode fazer sozinho, que poderíamos falar de motivação em Vigotski.

Dessa forma, a resposta à questão levantada anteriormente pelos teóricos cognitivistas sobre as diferenças em relação aos diferentes empenhos e resultados de alunos da mesma idade e nas mesmas condições físicas e sociais, Vigotski responderia com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, o quanto a criança é estimulada pelos adultos e crianças mais velhas a avançar intelectualmente (estímulos externos) e até onde ela consegue chegar nesse processo (motivos internos).

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Busque em dicionários o significado dos seguintes conceitos MOTIVAÇÃO, ESTÍMULO, MOTIVO, NECESSIDADE, e construa o glossário.
2. Na sua concepção, a partir dessa leitura, que fatores orientam a motivação?
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

GLOSSÁRIO**ESTÍMULO:****MOTIVO:****NECESSIDADE:****3.2. A TEORIA COMPORTAMENTAL**

A teoria comportamental ou behaviorista busca explicar a aprendizagem através do comportamento humano ou animal. O condicionamento é a pedra central da teoria comportamental e está presente em vários momentos do nosso cotidiano, apesar do desconhecimento sobre seus princípios e a despeito das críticas de outras escolas psicológicas.

O condicionamento, por um lado, é responsável, por exemplo, pela maioria dos medos contraídos ainda na infância e sobre os quais não se tem a menor ideia de como surgiram; por outro lado, está presente no nosso dia a dia quando, por exemplo, se promete um presente à criança, caso consiga alcançar o objetivo proposto pelos adultos.

No primeiro, tem-se um caso de condicionamento clássico, mesmo que esse condicionamento tenha ocorrido aleatoriamente, ou seja, independentemente de controle experimental. No segundo, de condicionamento operante, uma vez que o presente reforça a probabilidade de que a criança venha a atingir tais objetivos com maior frequência.

A proposta dos próximos encontros é explicar como ocorre o Condicionamento Clássico e o Condicionamento Operante, analisando como se processam e quais as leis que norteiam tais condicionamentos. Em relação ao Condicionamento Clássico temos como representante Pavlov, e em relação ao Condicionamento Operante temos Skinner. Entretanto, é consenso que o behaviorismo, enquanto “escola”, surgiu com Watson.

A psicologia buscava o status de ciência frente à comunidade científica e o comportamentalismo correspondeu a esse propósito. Os comportamentalistas baseavam-se no que é observável, ou nos estímulos físicos, nos movimentos musculares e nas secreções glandulares, e nos efeitos ambientais ocasionados pela ação de um organismo no ambiente. Da mesma forma, combatiam a introspecção enquanto método científico, dando ênfase à experimentação com animais e crianças.

Os comportamentalistas adotaram, assim, uma postura behaviorista, tanto em relação aos “estados internos”, ao afirmarem que “fenômenos mentais” poderiam ser apenas padrões de comportamento do organismo; quanto em relação aos procedimentos mentais inatos, ao rejeitarem a ideia das habilidades inatas aos organismos e ao afirmarem que todo comportamento é consequência de condicionamento, ou seja, todo comportamento seria aprendido através de condicionamento. Entretanto, para Skinner, não haveria problema discutir estados mentais no behaviorismo, desde que entendidos como comportamentos.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão acerca do comportamentalismo e, nele, a questão do condicionamento em Pavlov, Watson e Skinner, contamos com o aporte teórico dos trabalhos de Campos (1987) e Hilgard (1973).

3.2.1. O CONDICIONAMENTO CLÁSSICO EM PAVLOV E WATSON

Se a escola behaviorista surge com Watson, também é consenso que o reflexo condicionado surge com Pavlov. Pavlov foi o primeiro a propor o modelo de condicionamento do comportamento conhecido como reflexo condicionado e foram suas experiências com os cães que inspiraram Watson.

O Condicionamento Clássico reproduz, de certa forma, a teoria conexionista, pois também ocorre pela ligação entre o estímulo e a reação, ou seja, o organismo é dotado de um cabedal de respostas, tendências ou reações, basta a presença de estímulos naturais ou incondicionados para que tal organismo entre em ação e produza uma resposta. Entretanto, vai além da teoria conexionista ao basear-se na reações não aprendidas de um músculo ou glândula, em face de um estímulo sensorial.

3.2.1.1. A REFLEXOLOGIA DE PAVLOV

Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) nasceu na Rússia central. Iniciou seus estudos superiores em um Seminário ortodoxo, interrompendo e mudando para medicina na Universidade de São Petersburgo. Interessou-se profundamente pela teoria da evolução de Charles Darwin. Graduou-se em 1879, mas continuou seus estudos em química e fisiologia, principalmente em aspectos relativos à digestão e à circulação sanguínea.

Foi nomeado professor da Escola Imperial de Medicina, e recebeu o prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina, em 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais. No entanto, veio a destacar-se mundialmente por sua pesquisa em um campo que se apresentou a ele quase que por acaso: o papel do condicionamento na psicologia do comportamento – reflexo condicionado.

Na década de 1920, Pavlov começou a estudar a produção de saliva e percebeu que quando se dava comida ao cão, ele começava a salivar. Nas primeiras experiências ele mostrava ao cão um pedaço de pão. Com o tempo o cachorro passou a salivar assim que via o pedaço de pão mesmo antes de comê-lo. O fluxo de saliva é um reflexo, ou seja, uma reação imediata ou não-aprendida de um músculo ou glândula, no caso as glândulas salivares, mediante um estímulo sensorial, no caso a presença de alimento na boca. A salivação era uma resposta, uma reação natural de reflexo do sistema digestivo do animal e não envolvia aprendizagem – reflexo incondicionado.

Entretanto, ele observou que a salivação também ocorria diante de situações e estímulos que anteriormente não causavam tal comportamento, como som, passos, apresentação da tigela de alimento, independente de existir ou não comida. Curioso, realizou experimentos em situações controladas de laboratório e, com base nessas observações, enunciou o mecanismo do reflexo condicionado – conhecido como Condicionamento clássico.

Pavlov desviou, através de uma intervenção cirúrgica, o canal salivar para o exterior do organismo do cão e implantou um tubo de ensaio no maxilar do animal, de forma a possibilitar a coleta de saliva. (ver Figura 2 no final desta Unidade).

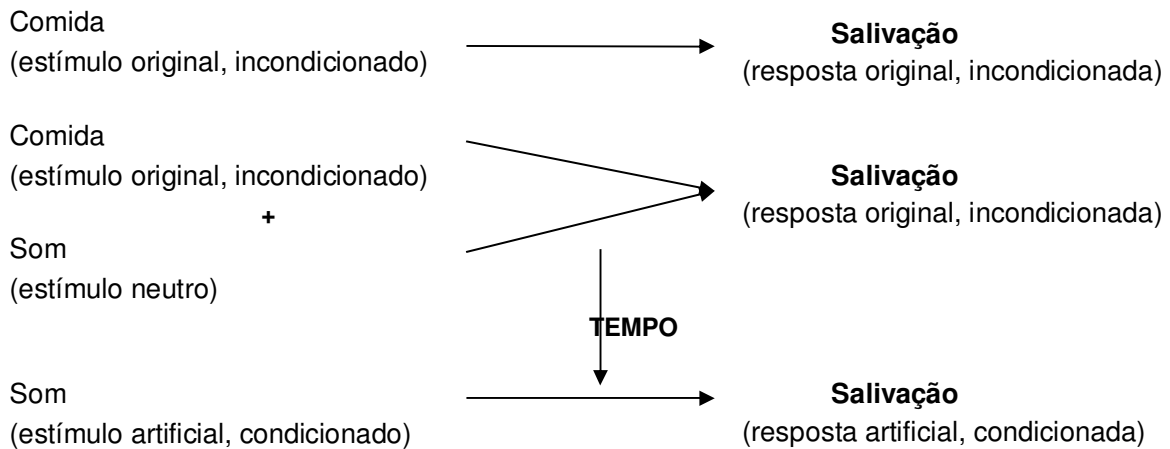


Figura 2: Cachorro de Pavlov

Fonte: Wikipedia

Assim, ao mesmo tempo em que dava comida ao cão, apresentava um som. Após 20 a 40 apresentações, concomitantes, da comida e do som, observou que a saliva escorria simplesmente ao tocar o som. Resultado: o som havia substituído a comida, ou seja, o estímulo condicionado (som) havia substituído o estímulo original (comida). (ver Figura 3).

Figura 3: Esquema do Condicionamento Clássico



Nesse sentido, a existência de respostas incondicionadas naturais do organismo ou respostas condicionadas muito bem estabelecidas é condição para que se processe a aprendizagem por condicionamento. Assim como a proximidade entre os estímulos, incondicionado e neutro, é importante para que a associação não se perca, não se dilua.

Também vale destacar que, primeiro, todo condicionamento, inclusive o condicionamento clássico, necessita de tempo para que o estímulo condicionado (som) provoque a resposta condicionada (salivação). Segundo, após várias respostas condicionadas (salivação), sem que o estímulo incondicionado (carne) apareça, pode levar à extinção do comportamento ou da resposta (salivação) – *princípio da extinção*. O que não significa que essa resposta não volte a ser produzida, uma vez que as condições anteriores tornem a se apresentar – *princípio da recuperação*.

Outro aspecto a destacar é o *princípio da discriminação*, por exemplo, o cão pode ser condicionado a salivar na presença de um som mais grave, e não de um som mais fino, ou na presença de uma luz mais forte, e não de uma luz mais fraca.

Esse tipo de condicionamento mostrou ter ampla aplicação prática, inclusive no tratamento dos medos (fobias) e nos anúncios publicitários.

3.2.1.2. O COMPORTAMENTALISMO DE WATSON

John Broadus Watson (1878-1958) nasceu na cidade de Greenville, na Carolina do Sul, nos Estados Unidos. Entrou para a Universidade Furman aos 16 anos e diplomou-se como mestre. Ingressa na Universidade de Chicago para realizar uma pós-graduação em Filosofia. Contudo, passou a interessar-se por biologia e psicologia. Para sustentar os estudos trabalhou na universidade em limpeza de gabinetes e na vigilância dos ratos brancos dos laboratórios de neurologia.

Em 1903, doutorou-se em psicologia com uma tese sobre o comportamento dos ratos brancos e o sistema nervoso central. Na mesma época de seu doutoramento, entrou em contato com as descobertas feitas por Pavlov e, inspirado nessas descobertas, desenvolveu pesquisas semelhantes em biologia, fisiologia, e o comportamento de animais e de crianças, concluindo que o comportamento humano era, sob vários aspectos, semelhante ao comportamento animal.

Watson lecionou Psicologia Animal na universidade John Hopkins, em Baltimore, e dirigiu a revista *Psychological Review*, onde, em 1913, publicou um artigo considerado o texto fundador da nova corrente em psicologia, o behaviorismo ou comportamentalismo.

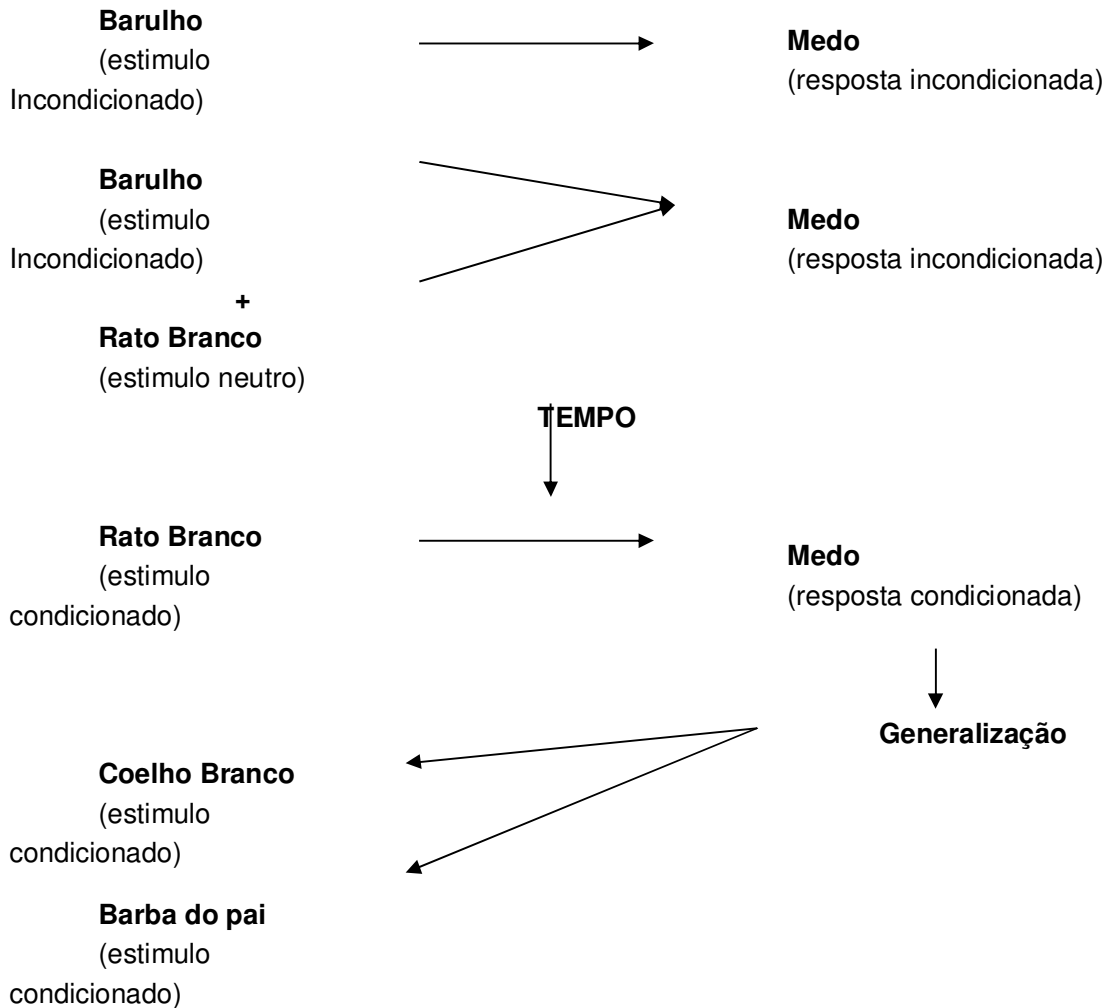
Em sua obra *Comportamento: uma introdução à psicologia comparada* (1914) aprofundou as concepções fundamentais do behaviorismo, afirmando que o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com sua rede nervosa, que está condicionada pela experiência. Em sua obra *Psicologia do ponto de vista de um behaviorista* (1919) abordou a psicologia do ponto de vista comportamental e fez uso dos princípios do condicionamento.

Watson deu ênfase ao reflexo condicionado de Pavlov, enquanto paradigma útil à aprendizagem e afirmou que o ser humano aprende essencialmente através da imitação, observação e reprodução dos comportamentos dos outros (relações psicológicas), e que nossas ações são meras respostas ao ambiente externo. A ponte entre o estímulo ambiental e a resposta do organismo é o sistema nervoso.

Watson demonstrou a sua teoria em estudos experimentais, como o clássico e controverso experimento realizado com Albert de 11 meses, condicionando-o a ter medo de um rato branco. Toda a vez que apresentava o rato branco a Albert, Watson emitia um grande barulho atrás de Albert. Depois de algum tempo, ao ver o rato, a criança passava a apresentar sinais de medo. Uma vez estabelecido o medo condicionado, esse se generalizou a outros estímulos similares, tais como, um coelho, uma pele branca ou a barba do pai. (ver Figura 4 no final desta Unidade).

Watson interrompeu suas pesquisas com crianças e animais durante a Primeira Guerra Mundial, quando serviu o exército americano como psicólogo. Após a guerra, retornou à Universidade até 1920, quando perdeu sua condição de professor e pesquisador devido a um escândalo com uma colega de trabalho. Watson levou seu conhecimento de psicologia para o campo da propaganda, chegando à presidente da J. Walter Thompson, uma das maiores empresas de publicidade dos Estados Unidos.

Figura 4: Esquema do Condicionamento do bebê Albert



AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Explique como ocorre o Condicionamento clássico, destacando o processo de extinção e de recuperação da resposta.
2. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

3.2.2. O CONDICIONAMENTO OPERANTE DE SKINNER

O condicionamento pavloviano só veio a se chamar Condicionamento Clássico, a partir do surgimento do Condicionamento Operante, Radical ou Instrumental de Skinner.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), nasceu em Susquehanna, na Pensilvânia. A leitura de Watson e Pavlov levou-o a inscrever-se na pós-graduação de Psicologia em Harvard. Concluiu o mestrado em 1930 e o doutorado em 1931. Sua principal proposição na dissertação era de que um reflexo não é senão a correlação entre um estímulo e uma resposta. Após vários pós-doutorados, foi lecionar na Universidade de Minnesota e, mais tarde, na Universidade de Indiana.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

Em 1938, em sua obra *O Comportamento dos Organismos*, descreveu os pontos essenciais de seu sistema e é considerado o livro que mudou a face da psicologia moderna. Em 1947, voltou a Harvard, influenciando toda uma geração de estudantes. Em 1953, escreveu, *Ciência e Comportamento Humano*, considerado o manual básico de sua psicologia comportamentalista. O behaviorismo de Skinner orientou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios, até a década de 1950.

A publicação, em 1945, do livro *A análise operacional de termos psicológicos* marcou o início do que foi denominado Condicionamento Operante Instrumental ou Radical. Para Skinner, a análise de um comportamento (cognitivo, emocional ou motor) deve levar em consideração, além das respostas em questão, o contexto em que ele ocorre e os eventos que seguem as respostas. Essa posição opunha-se à visão watsoniana do Behaviorismo, que defendia o estudo somente dos fenômenos fisiológicos, devido à limitação do método.

O condicionamento operante baseia-se nas teorias do tipo estímulo-resposta como o condicionamento clássico de Watson. Este tipo de condicionamento segue o modelo S-O-R-S_r. A diferença em relação às teorias S-R, é que após a resposta (R), segue-se um estímulo reforçador (S_r)

Outra característica que distingue o condicionamento operante das formas anteriores de behaviorismo é que o organismo pode emitir respostas, em vez de só obter respostas devido a um estímulo externo. Como ocorre no condicionamento clássico, em que o cão saliva (resposta) em função da comida (estímulo externo).

Em seus estudos, Skinner criou a “caixa de Skinner”, um ambiente controlado que propicia reforço positivo, em que um rato, devidamente privado (fome ou sede etc.), foi colocado em uma caixa, com uma alavanca, de forma que ao baixá-la seria liberado o que vai saciar a sua necessidade (alimento, água etc.). (Figura 5).

Figura 5: Caixa de Skinner

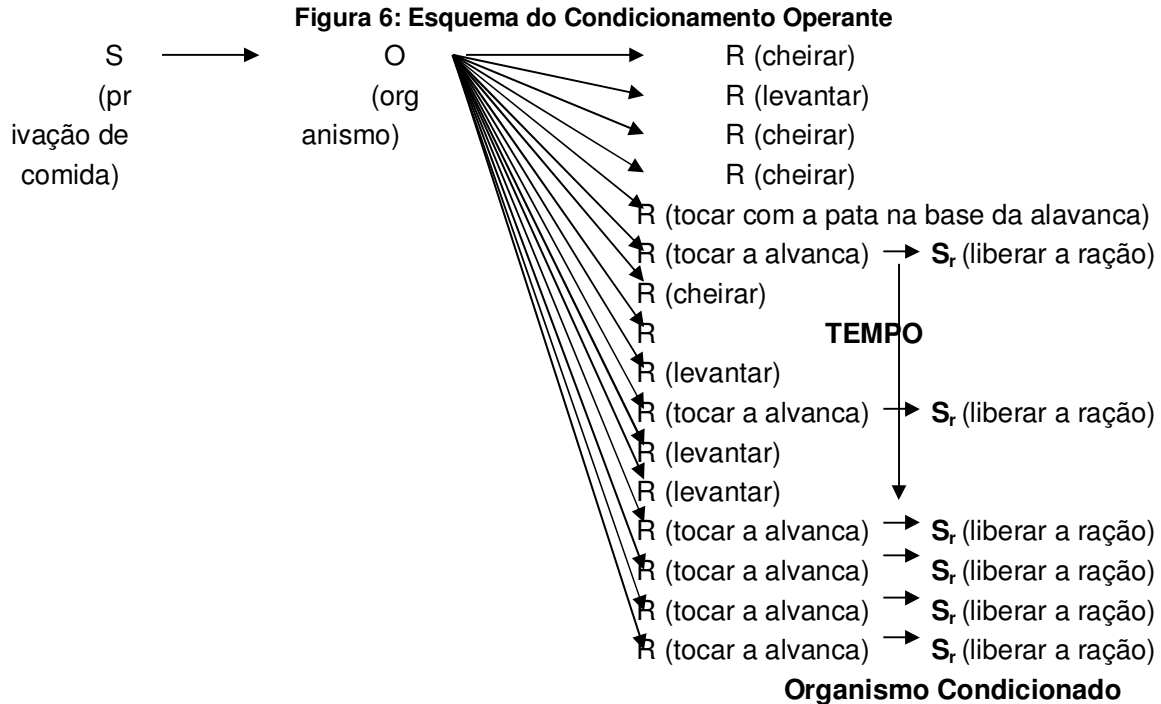


Fonte: <http://janeladeskinner.blogspot.com/>

Entretanto, antes de emitir a resposta esperada (abaixar a alavanca), o animal emite várias respostas que não são reforçadas. Somente quando o animal emite a resposta esperada (apertar alavanca), é liberado o reforço (alimento, água etc.). Após algum tempo, o animal passa a emitir a resposta desejada. Portanto, a probabilidade dele vir a produzir a resposta (apertar a barra) é fortalecida (ver esquema na Figura 6).

Assim, se para o condicionamento clássico, o estímulo importante é o que precede a resposta, no condicionamento operante, o estímulo importante é o que se segue imediatamente após a resposta, denominado “reforço”. Este pode ser um reforço (positivo ou negativo) que aumente a probabilidade de ocorrência do comportamento ou uma punição (positiva ou negativa) que iniba o comportamento em situações semelhantes posteriores. Entretanto, não é a resposta em si que é fortalecida, mas a probabilidade do organismo vir a produzir a resposta.

Vale salientar que positivo e negativo não tem, aqui, um sentido de valor (bom ou ruim). No caso do reforço, positivo, significa acrescentar um reforço, e negativo, retirar o reforço. No caso da punição, positiva, significa acrescentar uma punição, e negativa, significa retirar a punição. Para Skinner, a maior parte dos comportamentos humanos são condicionados dessa forma, isto é, operante.



O reforço é, portanto, o elemento-chave na teoria de Skinner. Um reforço é qualquer coisa que, uma vez acrescentada, fortalece a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização crescente. A teoria também envolve reforços negativos, ou seja, qualquer coisa que, uma vez retirada, fortalece a resposta desejada. Por exemplo, se eu quero que meu filho acorde tarde (resposta), eu acrescento a televisão (reforço positivo); mas se eu quero que ele acorde cedo (resposta), eu retiro a televisão (reforço negativo).

Por outro lado, se eu quero que meu filho não assista televisão até tarde (resposta), eu acrescento uma punição como ficar sem jogar futebol, que ele adora (punição positiva), mas se ele passa a assistir televisão até a hora estabelecida, eu retiro a punição de não jogar futebol (punição negativa).

Em relação à aprendizagem, Skinner tentou demonstrar que através de ameaças e castigos se conseguem resultados positivos muito mais baixos e com efeitos secundários muito piores do que com o sistema de reforços. O máximo aproveitamento das classes deve basear-se na atividade dos alunos. Sua aplicação mais conhecida é a instrução programada em que os sucessos em determinadas tarefas atuam como reforço para aprendizagens posteriores.

As etapas são divididas em etapas menores e organizadas, obedecendo a uma sequência lógica com grau de dificuldade do mais fácil ao mais difícil. O aluno evolui de acordo com o seu ritmo peculiar e é reforçado imediatamente após cada etapa. A instrução programada pode ser realizada com ou sem a máquina de ensinar.

Em sua obra *Tecnologia do Ensino*, de 1968, Skinner desenvolveu as máquinas de ensinar, ou seja, a organização de material didático de maneira que o aluno possa assumir um papel ativo

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

no processo de instrução, utilizando sozinho e recebendo estímulos à medida que avançava no conhecimento. Os estímulos, de forma geral, giram em torno da satisfação em dar respostas corretas aos exercícios. A ideia nunca chegou a ser aplicada de modo amplo e sistemático, mas influenciou a educação norte-americana e brasileira.

A avaliação tem papel fundamental e deve ser aplicada no início, de forma que o professor possa estabelecer estratégias para que os objetivos possam ser alcançados, durante o processo, de forma a subsidiar a revisão do planejamento, e no final, para verificar se os resultados forma obtidos. Para atingir esses resultados são usados reforços, como notas, prêmios, reconhecimento de professores e colegas etc.

No condicionamento operante, assim como no clássico, alguns aspectos devem ser observados. A tendência do organismo a emitir uma resposta será enfraquecida, caso o reforço não mais ocorra, levando à extinção da operante. Entretanto, essa extinção ocorre mais lentamente do que o reforço operante.

A resposta nesse condicionamento também pode ser recuperada, desde que reconstruídas as condições anteriores e mesmo que não se apresente, inicialmente, o estímulo reforçador após as respostas. Entretanto, a demora na apresentação do reforço pode levar à extinção e também a uma reação denominada frustração.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. Explique como ocorre o Condicionamento operante.
2. Compare o Condicionamento clássico e o Condicionamento operante, destacando a ênfase de cada um deles no Estímulo (S) ou na Resposta (R).
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?
4. Você acha que a tecnologia educacional, na atualidade, se baseia nos pressupostos do behaviorismo, a exemplo dos softwares educativos? Justifique sua resposta.

3.3. A TEORIA DA GESTALT

A Teoria Clássica da *Gestalt* ou simplesmente *Gestalt*, surge na Alemanha, em 1912, e é levada para os Estados Unidos em 1920. Embora seus precursores, Felix Kruger e, principalmente Christian von Ehrenfels, já tivessem afirmado dois de seus princípios básicos, ou seja, o princípio da totalidade em que *o todo é mais do que apenas a soma das partes que o constituem e apresenta características próprias, que as partes não possuem*, assim como o princípio da transposição em que *o todo, de certa maneira, é independente das partes que o constituem*; a Gestalt tem como fundadores Wertheimer, Köhler e **Kurt Koffka**.

Max Wertheimer (1880-1943) nasceu em Praga, na República Checa, filho de uma família judaica de língua alemã. Em 1900, começou a estudar direito na Universidade de Praga. Em 1901, mudou de curso e passou a estudar Psicologia e Filosofia na Universidade de Berlin, desenvolvendo leituras nos campos da psicologia, música, filosofia, fisiologia, história e artes. Em 1904, defendeu sua tese de doutorado na Universidade de Wurzburg (Alemanha), utilizando o método de associação de palavras como detector de mentiras.

Em 1910, passou a interessar-se pelo estudo da percepção do movimento e descobriu que ao iluminar duas linhas (com um estroboscópio), por um curto período de tempo, têm-se a sensação de estar vendo uma só linha, o que chamou de phifenômeno. Entre 1910 e 1914, em Frankfurt, juntamente com Köhler e Koffka, trabalhou as ideias fundamentais da teoria da Gestalt e fez experimentos sobre suas leis, lançando o texto *Estudos experimentais baseados na visão do movimento*. Nos anos seguintes, fez contato com Albert Einstein, com quem desenvolveu alguns estudos.

Foi um dos fundadores da revista *A pesquisa Psicológica*, juntamente com Köhler, Koffka, Goldstein, Gruhle, publicando vários artigos, entre eles, *Investigações dos ensinamentos da Gestalt* (1922). Criticou o sistema educacional de sua época que, segundo ele, se baseava na lógica tradicional e em associação de ideias. O importante para Wertheimer era a estrutura total da experiência e não a percepção enquanto associação de sensações singulares.

Wertheimer foi professor de psicologia até imigrar para os Estados Unidos (1933), fugindo à perseguição nazista, e trabalhou como professor em Nova York até os últimos anos de vida. Sua obra *Pensamento produtivo* só foi publicado após sua morte.

Dos outros expoentes da Gestalt, Köhler e Koffka, pouco se sabe. Vale salientar que, em suas biografias, ambos nasceram na Europa e morreram nos Estados Unidos. Entretanto, a explicação para essa imigração não é tão clara quanto na biografia de Wertheimer.

Wolfgang Köhler (1887-1967) nasceu em Revel, na Estônia, e cresceu na Alemanha. Em 1909, obteve seu doutorado na Universidade de Berlin e foi trabalhar na Universidade de Frankfurt. No ano seguinte, conheceu os demais fundadores da Gestalt. Em 1913, Köhler trabalhou nas Ilhas Canárias, dirigindo uma estação de pesquisa sobre o comportamento de macaco e aplicando os princípios da Gestalt no estudo da aprendizagem de insight em chimpanzés. Em 1921, foi para a Universidade de Berlin. Na década de 1930, imigrou para os Estados Unidos e trabalhou como professor.

Kurt Koffka (1886-1940) nasceu em Berlin, na Alemanha, e concluiu seu doutorado na Universidade de Berlin, em 1908. Em 1910, foi para a Universidade de Frankfurt e encontra-se com os outros fundadores da Gestalt. Em 1927, tornou-se professor nos Estados Unidos. Koffka estava especialmente interessado no estudo das leis que governam nossas percepções sobre o meio ambiente. Ele foi o porta-voz chefe do movimento da Gestalt.

Para o aprofundamento desta teoria, contaremos com o aporte teórico de Campos (1987).

3.3.1. IDEIAS CENTRAIS

A Gestalt ou Psicologia da Boa Forma descreve a experiência imediata, uma vez que está orientada pelo ponto de vista fenomenológico, e busca compreender as condições que favoreceram uma determinada estruturação da percepção e as leis dessa organização.

Nesse sentido, a gestalt afirma que a vida mental não se limita à associação de partes elementares, pelo contrário, busca a interpretação da situação através da descoberta das relações entre as partes. Pontos isolados podem levar uma pessoa a ver um quadrado, quando não há nada nesses pontos que sugira tal formação a não ser a relação entre esses pontos que possibilita a pessoa estruturar os elementos de forma a conseguir uma organização, ou seja, a estabelecer uma gestalt ou boa forma.

A percepção depende da participação do sujeito e do objeto, ou seja, a percepção resulta da interação sujeito-objeto e da relação entre os elementos do objeto ou situação percebida e não da sensação que o objeto causa ao sujeito.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

A tese fundamental da gestalt, seguindo os princípios de Ehrenfels, aponta que, primeiro, o que acontece ao todo não pode ser deduzido das partes, e, segundo, o que acontece a uma parte do todo é determinado pelas leis da estrutura intrínseca do todo. Assim, o que acontece a uma família não pode ser deduzido de cada membro, uma vez que a família é mais do que a soma de seus membros; entretanto, o que acontece a cada membro de uma família é determinado pelas leis dessa família.

3.3.2. PRINCIPAIS CONCEITOS

O primeiro conceito, *gestalt*, significa um todo organizado que se contrapõe a uma coleção de partes. A gestalt define a prioridade do todo sobre as partes, cuja natureza depende da sua função no todo. A maneira de ser de cada elemento depende da estrutura do conjunto e das leis que o regem.

O segundo, *insight*, significa um discernimento ou uma compreensão súbita. O insight designa como que o fechamento de uma estrutura e pode ser definido como uma pura discriminação do resultado (por ex., entender o funcionamento de algo) ou como um processo de ensaio e erro. Esse conceito foi incorporado ao gestaltismo, por Köhler.

O terceiro conceito, *isomorfismo*, significa que deve haver uma correspondência entre a dinâmica na experiência e a dinâmica no fenômeno cerebral. Assim, a melhor gestalt possível é organizada na percepção (organização perceptual), tanto pela repercussão dos estímulos, quanto pela experiência passada, ou seja, pela natureza do acontecimento que engloba a relação sujeito-objeto, conforme destacado anteriormente.

O quarto, *figura e fundo*, aparece em toda situação. Há uma tendência para que o campo organize-se em figura e fundo, buscando um equilíbrio e a diminuição da tensão.

Figura e Fundo



Fonte: Alliprandini

A figura é o que parece mais sólida, estruturada e organizada, e o fundo parece um espaço vazio. Em qualquer campo, uma das partes tende a se destacar em relação às outras, é a figura, as outras são o fundo. A diferenciação ocorre a partir de uma fronteira física que confere forma à figura. Quando há uma inversão, ou seja, a figura passa a ser fundo e vice-versa, o contorno passa a pertencer à nova figura.

3.3.3. LEIS DA ORGANIZAÇÃO DA PERCEPÇÃO

As leis da organização ajudam-nos a compreender como vão se definindo, em um campo perceptual, o que irá constituir figura e fundo, sendo, portanto, aplicáveis às situações de aprendizagem.

Wertheimer formulou as seguintes leis: lei da pregnância; lei similaridade ou da igualdade; lei da proximidade; lei do fechamento ou clausura; lei da boa continuação; e lei do caráter de participação.

A *Lei da pregnância* funciona como princípio orientador das outras cinco leis de organização que a ela se subordinam. Diante de uma situação problemática, essa lei impõe ordem ao campo perceptivo, que se mostra, inicialmente, desorganizado. Essa lei possibilita identificar nos objetos a forma mais simples, mais simétrica, mais equilibrada, ou seja, a melhor forma possível, uma boa forma ou gestalt.

Vale salientar que essa é uma tarefa psicológica, portanto, não envolve mudanças no ambiente físico. A boa gestalt implica em uma mudança na percepção do indivíduo acerca da situação problemática.

As outras cinco leis da organização da percepção (ver Figura 7) são:

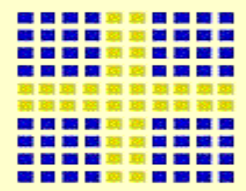
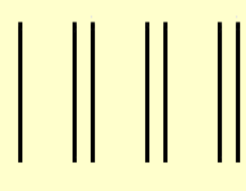

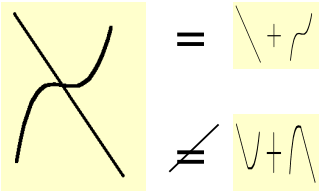

- **Lei da similaridade ou da igualdade** – em condições iguais, os estímulos mais semelhantes entre si terão maior tendência a se agruparem na percepção do indivíduo. Essa semelhança pode ocorrer através de várias características físicas como intensidade, cor, odor, peso, tamanho, forma etc.
- **Lei da proximidade** – em condições iguais, os estímulos mais próximos tendem a ser percebidos como partes de um mesmo acontecimento ou como partes de um todo. A proximidade pode ser espacial ou temporal, o que não significa que eles irão necessariamente se agrupar. Os estímulos não precisam ser do mesmo tipo sensorial, por ex., som e luz.
- **Lei do fechamento ou da clausura** – em uma situação problemática, o todo é visto como incompleto, estabelecendo um estado de tensão psicológica. Essa pressão leva o indivíduo a conseguir o fechamento de modo que a situação se torne organizada, ou seja, ajuda na aprendizagem.
- **Lei da boa continuação** – a organização, na percepção, leva o indivíduo a manter uma tendência de estruturação já iniciada, embora outras formas de estruturação pudessem vir a ocorrer. Uns elementos tendem a ser acompanhados por outros, de modo a continuar em uma direção ou maneira já conhecidas.
- **Lei do caráter de participação** – as partes do todo não têm características físicas, pois essas características dependem do contexto de que participam. Em um estudo sobre o que estaria em cima da cabeça da mulher, observou-se que todas as pessoas do leste africano pensaram que era uma lata e que a família estava sentada debaixo de uma árvore. Pessoas do mundo ocidental pensaram que a mulher estava sentada embaixo de uma janela e que a família estava sentada dentro de uma casa. (Gregory & Gombrich, *Illusion in nature and art*, 1973).

SAIBA MAIS!!!



Para refletir: Imagine uma sala de aula. Nela há vários objetos e detalhes, entre eles um quadro, que unidos formam um todo que define essa sala e não outra. Um aluno que estuda nessa sala, ao ser questionado se há uma pilastra na sala, pode não conseguir conscientemente se lembrar. Entretanto, se ele entrar em outra sala que não tenha a pilastra, não a identificará como sendo a sua sala.

Figura 7: Leis da organização da percepção

 <p>Lei similaridade ou da igualdade</p>	 <p>Lei da proximidade</p>	 <p>Lei do fechamento ou clausura</p>
 <p>Lei da boa continuação</p>	 <p>Lei do caráter de participação</p>	

Fonte: Alliprandini

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



1. A percepção para a Gestalt é fundamental para a compreensão do aprendizado. Portanto, explique, com suas palavras, o que você entendeu sobre cada Lei da organização da percepção.
2. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

3.4. A TEORIA PIAGETIANA E VIGOTSKIANA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Os autores Piaget e Vigotski já são nossos conhecidos nas aulas anteriores, quando analisamos a concepção desses autores acerca do desenvolvimento intelectual. Nessa aula, apresentaremos suas concepções acerca da aprendizagem em sua relação com o desenvolvimento.

Piaget e Vigotski atribuem diferentes papéis ao desenvolvimento e à aprendizagem na constituição do homem e, para destacar essa diferença, optou-se por apresentar, a partir dos títulos, a relação que esses autores estabelecem entre desenvolvimento e aprendizagem.

3.4.1. A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET

A aprendizagem, em Piaget (1976, p. 95), constitui “apenas um dos aspectos do desenvolvimento”. Os outros aspectos são: a hereditariedade, o meio físico e o meio social. A aprendizagem caracteriza-se como “modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em

função das aquisições devidas à experiência” e essa modificação tem origem no processo de equilíbrio.

Como vimos anteriormente, o processo de equilíbrio implica em “desequilíbrios e reequilibrações” que podem levar tanto a “retornos ao equilíbrio anterior”, quanto à formação de um “novo equilíbrio” ou de um “melhor equilíbrio”. Os desequilíbrios são um fator motivacional, pois, sem os desequilíbrios, “o conhecimento permaneceria estático”, mas, a “fonte” do progresso deve ser procurada na reequilibração ou no “melhoramento” obtido (PIAGET, 1976, p. 11;18-19).

O equilíbrio, por sua vez, depende de dois aspectos. Primeiro, da fase de desenvolvimento mental em que se encontra o indivíduo. Por exemplo, no período sensório-motor e no pré-operacional, predominam “as formas inferiores de equilíbrio” e no período operatório, as formas superiores. Segundo, que seus dois processos estejam necessariamente em equilíbrio: a assimilação e a acomodação.

Também vale salientar que, para Piaget (1978c, p. 211-212), a aprendizagem ocorre através de dois aspectos do desenvolvimento cognitivo: o espontâneo e o psicossocial. O desenvolvimento espontâneo é “o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado”, é a condição “necessária para o desenvolvimento escolar” e despende tempo. O desenvolvimento psicossocial é o que a criança “aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral”. Este último está subordinado ao desenvolvimento espontâneo.

O desenvolvimento, em Piaget (1978c, p. 213; 225), é um “processo temporal” e a aceleração da aprendizagem requer cautela, pois, por um lado, pode “romper o equilíbrio”, uma vez que o ideal da educação não é “aprender ao máximo”, mas sim “aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. Por outro lado, pode limitar a elaboração do aluno acerca das experiências vividas em seu meio, considerando a diferença entre a mentalidade infantil e a do adulto, ou seja, os estágios e os limites do desenvolvimento mental infantil.

Na educação escolar moderna, educar é, assim, “adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”, utilizando “as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental”, o que não significa deixar que o aluno faça o que bem entende, mas que ele queira e se esforce para praticar tal atividade. Portanto, os novos métodos devem levar em consideração: a atividade do aluno, a estrutura do pensamento infantil, a relação entre a mentalidade da criança e a do adulto, e a relação entre os próprios alunos (PIAGET, 1972, p. 152-153).

Em relação ao educador, Piaget (1972, p. 123-124) sinaliza que a sua formação constitui a “questão-chave” de todas as questões ligadas à educação e que os conhecimentos adquiridos pela psicologia infantil “não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais”; e afirma que somente com a colaboração do professor o ensino poderá resolver seus “três problemas centrais”: a definição do objetivo do ensino; a escolha dos ramos para atingir tal objetivo; e o conhecimento do desenvolvimento mental (PIAGET, 1972, p. 11-12).

Vale salientar que, em Piaget, esses problemas começam e terminam no interior da própria escola e não é sua preocupação incluir, entre eles, a definição da sociedade para a qual os objetivos do ensino e os da educação estariam voltados. Nesse sentido, a problemática educacional recai sobre o despreparo do professor no que tange à dissociação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores (PIAGET, 1972, p. 130).

A partir do exposto, pode-se afirmar que, para Piaget, a aprendizagem caminha a mercê do desenvolvimento intelectual mediatizada pela experiência

3.4.2. A RELAÇÃO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI

Enquanto em Piaget a aprendizagem é apenas um dos fatores do desenvolvimento, em Vigotski (1999a, p. 118), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Como vimos na aula sobre o desenvolvimento dos conceitos em Vigotski (2000, p. 279), esse desenvolvimento consiste em uma “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”.

O primeiro estágio do desenvolvimento da consciência, na infância, segundo Vigotski (2000, p. 279; 286-287), se caracteriza pela “não-diferencialidade”, sendo “seguido de dois outros: a tenra infância e a idade escolar”, e, apesar do avanço da atenção e da memória, no limiar da idade escolar, o conceito do aluno permanece “não-conscientizado”, uma vez que a criança ainda pensa por “complexos”.

Nesse sentido, estudar o desenvolvimento dos conceitos é estudar a relação entre os conceitos que têm origem antes da idade escolar (conceitos espontâneos) e os que se originam na idade escolar (conceitos científicos), assim como o estudo dessa relação se insere em um estudo mais amplo, ou seja, no estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança, principalmente quando a criança atinge a idade escolar.

Vigotski (2000, p. 299), analisando as várias teorias que estudam essa relação, destaca que, na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual nada tem a haver com a aprendizagem: “o pensamento da criança passa necessariamente por determinadas fases e estágios independentemente de estar essa criança em processo de aprendizagem ou não”.

Assim como constata que, para Piaget, apenas os conceitos espontâneos (aquilo que a criança pensa sobre o que nunca lhe foi ensinado), que “surgem no processo de desenvolvimento da criança, são vistos como indicadores para seu pensamento”, uma vez que os conceitos científicos “deslocam os espontâneos e ocupam seu lugar do que são gerados por eles, transformando-os” (VIGOTSKI, 2000, p. 300).

Vigotski desenvolve uma série de investigações. Nas três primeiras séries ele chega às seguintes conclusões: primeiro, o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar difere do aprendizado escolar; segundo, a aprendizagem está à frente do desenvolvimento e começa muito antes das crianças frequentarem a escola; terceiro, uma das tarefas do estudo psicológico do aprendizado deve ser desvendar os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado.

Na quarta série, Vigotski (2000, p. 326) aponta o que ele considera uma “questão nova” para a psicologia moderna. Os estudos psicológicos sobre a aprendizagem têm se limitado a estabelecer o que a criança já amadureceu, ou seja, o “nível de desenvolvimento intelectual da criança”, mas “o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura”. Portanto, faz-se necessário compreender, tanto o nível de desenvolvimento atual, quanto a Zona de Desenvolvimento Próximo (Imediato) ou o nível que trata daquelas funções que estão em processo de maturação.

Vale salientar que o autor enfatiza o caráter social e cultural, tanto do desenvolvimento das funções mentais superiores, quanto do próprio aprendizado escolar, visto que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1999a, p. 110-115).

Nesse sentido, aponta que o ensino tem seguido “a reboque do desenvolvimento da criança quando lhe cabia conduzi-lo”, reforçando os “pontos frágeis do pensamento pré-escolar”.

E conclui que a pedagogia deve “orientar-se não no ontem”, o que a criança já sabe (pontos frágeis), mas “no amanhã”, o que ela virá a saber (pontos fortes). (VIGOTSKI, 2000, p. 332; 334; 327).

O aspecto essencial do aprendizado é, portanto, arremata Vigotski (2000, p. 327), criar a zona de desenvolvimento próximo, uma vez que “só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”.

A zona de desenvolvimento próximo trata daquelas funções que estão em processo de maturação e caracteriza-se pela extensão que esse nível tem para cada criança. Vigotski (2000, p. 327) propôs o seguinte caso: foi solicitado a duas crianças de oito anos que resolvessem testes que tinham sido elaborados para crianças das idades seguintes e que elas não estavam em condição de resolver sozinhas. Uma das crianças conseguiu “resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos”, mas a outra não conseguiu “ir além da solução de problemas para crianças de nove anos”.

Nesse sentido, afirma que “essa discrepância” entre o “nível de desenvolvimento atual” e “o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança”. Portanto, a zona, para a primeira criança, é de quatro anos e, para a segunda, de um ano. Assim ele se pergunta: “podemos afirmar que o nível de desenvolvimento mental das duas crianças é o mesmo e que o estado do seu desenvolvimento coincide?”

A zona de desenvolvimento imediato é, portanto, muito mais importante para a dinâmica “do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento” escolar, do que o nível atual do desenvolvimento, visto que, na escola, “entre essas crianças haverá muito mais diferenças, condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual” (VIGOTSKI, 2000, p. 327).

No entanto, aquilo que a criança pode fazer em colaboração não irá ultrapassar “determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais”, mas diferentemente de Piaget, em Vigotski, esse limite não é posto de antemão pelo nível de desenvolvimento atual, mas através da colaboração pela zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

Por fim, Vigotski sinaliza: aquilo que é a zona de desenvolvimento próximo, hoje, será o nível de desenvolvimento atual amanhã, aquilo que a criança faz em cooperação, hoje, ela fará sozinha amanhã (VIGOTSKI, 1999a, p.113). Logo, diferentemente do que acredita Piaget, aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outros pode ser mais indicativo do seu grau de desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

Entretanto, essa colaboração não implica a presença do adulto ou do professor, no momento de execução de uma dada atividade, ou seja, “quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado” (VIGOTSKI, 2000, p. 342).

Considerando o exposto, Vigotski ressalta a importância da educação que é definir “o limiar inferior” e “o limiar superior” da aprendizagem. Somente “nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda”, aponta Vigotski (2000, p. 333).

O bom ensino é aquele que seleciona, a cada momento do processo pedagógico, os aspectos do conteúdo que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, obrigando-a a superar-se. Enfim, o ensino que trabalha com o limite máximo de desenvolvimento da criança em um determinado momento.

AREGAÇANDO AS MANGAS!!!



A partir do que foi estudado acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, responda:

1. Por que, para Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem?
2. Por que, em Vigotski, a aprendizagem precede o desenvolvimento?
3. Que importância você atribui a esse estudo para a sua formação enquanto educador?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil chegar ao final de um semestre letivo olhando-o como um final do aprendizado. Os conteúdos, aqui, abordados e discutidos acerca dos Fundamentos Psicológicos da Educação não esgotam a sua abrangência e não impedem a compreensão de que o conhecimento, seja ele qual for, está em constante movimento e transformação.

Dessa forma, compreendendo que o nosso caminhar, enquanto aprendentes, não se esgota no aqui e agora, coloco-me desde já, à disposição de todos e de todas para futuros diálogos acerca da psicologia e lhes desejo uma feliz continuidade no processo de aprendizagem e na caminhada profissional.

REFERÊNCIAS

BÁSICAS:

- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **A concepção do professor sobre sua função social**: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1976.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1987.
- _____. **Psicologia da aprendizagem**. 21. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1989.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- FILLOUX, Jean-C. **A Personalidade**. 3. ed. Tradução Eunice Katunda. Rio de Janeiro: Ed. DIFEL, 1978.
- GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1987.
- HILGARD, Ernest Ropiequet. **Teorias da aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1973.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978a. p. 3-64. (Os Pensadores).
- _____. Problemas de psicologia genética. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978c. p. 209-294. (Os Pensadores).
- _____. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Tradução de Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1978d.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. 8. ed. Tradução de Maria Alice M. D'Amorim; Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1976b.
- RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo, Mc-Graw Hill do Brasil, 1976.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000a. (Psicologia e Pedagogia).
- _____. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. In: SIRGADO, Angel Pino (Org.). **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, p. 23-44, 2000b. Versão inglesa de A. A. Puzyrei do original russo.
- _____. **A formação social da mente**. Tradução de Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999a.

COMPLEMENTARES:

- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. p. 425-470.

7. Fundamentos Psicológicos da Educação

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 2001. p. 21-38.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do Processo. São Paulo, EPU, 1986.

PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões da filosofia. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978b. p. 65-208. (Os Pensadores).

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução de Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1976a. (Ciências da Educação).

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa Maria R. da Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1972.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública. In: _____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. p. 203-417. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paul: Ed. Martins Fontes, 1989. 135 p. (Traduzida da versão inglesa).

Lista de Sites:

ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Organização perceptual: princípios psicologia da gestalt. Disponível em: <http://www.nead.uniminis.br/Organizacao_PerceptualPedagogia%5Bativ%202%5D>. pps> . Acesso em: 20 fev. 2009.

Esbozo a la vida y a la obra científica de Lev Semionovich Vygotsky. **Psicología para estudiantes UNAM** (basado en texto D. B. Elkonin), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, [199-?]. Disponível em: <http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/esbozo%20obracentifica_%20vygotsky.htm>. Acesso em: 17 mar. 2005.

GARCÍA, Galindo Aldama. Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación. **Universidad Abierta**, México, [200-?]. Disponível em: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/A/Aldama_%20Galindo-Vigotsky.htm>. Acesso em: 17 mar. 2005.

Ivan Petrovich Pavlov. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan_Petrovich_Pavlov>. Acesso em: 25 fev. 2009.

IZIDORO, Paulo. **Watson.** Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/isis/psique/unidade1/objeto/watson.html>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

LOPES, Marcos Carvalho. Amala e Kamala: as meninas-lobo. Sociologia em xeque. Disponível em: <<http://vestibularsociologia.blogspot.com/2007/03/amala-e-kamala-as-meninas-lobo.html>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

_____. O “menino selvagem de Aveyron”. **Sociologia em xeque**. Disponível em: <<http://vestibularsociologia.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

- OROS VÁZQUEZ, Francisco Javier. Jean Piaget, su vida y sus obras. **Universidad Abierta**, México, [199-?]. Disponível em: <<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/O/Oros%20Francisco-Jean%20Piaget.htm>>. Acesso em: 28 set. 2006.
- TAKAHASHI, Tadao. (Org.). A sociedade da informação. In: _____. **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000a. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/4796.pdf>. Acesso em: 20 out. 2004.
- _____. Educar na sociedade da informação. In: _____. **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000b. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/4799.pdf>. Acesso em: 20 out. 2004.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**, Seção em Português, Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.
- VILELA, Ana Luiza Miranda. **Sistema Endócrino**. Disponível em: <<http://www.afh.bio.br/endocrino/endocrino1.asp>>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- WOOD, Davi. Janela de Skinner. Disponível em: <<http://janeladeskinner.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 fev. 2009.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. Piaget. **Centro de Referência Educacional**, Set. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>>. Acesso em: 23 abr. 2006.
- _____. Skinner e o Behaviorismo. **Centro de Referência Educacional**, Set. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/skinner.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2009.