

Desenvolvimento e Aprendizagem





**Ministério
da Educação**



Presidente da República Federativa do Brasil

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Aloisio Mercadante

Presidente da Capes

Jorge Almeida Guimaraes



Universidade Federal de Alagoas

Reitor

Eurico de Barros Lobo Filho

Vice-Reitor

Rachel Rocha de Almeida Barros

Coordenador UAB/CIED

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Coordenador Adjunto UAB/CIED

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Coordenação de Projetos e Fomentos/CIED

Mylena Araujo

Coordenadora do Núcleo de Formação/CIED

Lilian Carmen Lima dos Santos

Coordenação de Tutoria/CIED

Rosana Saria de Araujo

Coordenador do Núcleo de Comunicação e Produção de Materiais Didáticos/CIED

Guilmer Brito

Responsável pelos Projetos de Design Gráfico/CIED

Raphael Pereira Fernandes de Araújo

Projeto Gráfico

Luiz Marcos Resende Júnior

Diagramação e Finalização

Lucas Gerônimo Villar

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Disciplina 4

Professora:

Deise Juliana Francisco

Revisão ortográfica:

Prof. Wilson Bomfim

Coordenação de curso:

Luciana Santana

Coordenação de tutoria:

Júlio Cezar Gaudêncio Silva

Supervisão Teórica:

Luciana Santana e João Vicente R. B. C. Lima

Revisão de Conteúdo:

Evaldo Mendes da Silva/ Luciana Santana

D6

INTRODUÇÃO

Prezado licenciando em Ciências Sociais,

A formação em Licenciatura habilita o profissional a trabalhar no campo da Educação, tanto com a prática em sala de aula diretamente quanto com a gestão dos espaços e tempos pedagógicos. A educação transborda o espaço escolar, dizendo respeito a nossas práticas humanas em contextos, apesar de termos uma inclinação a relacionarmos educação com escola. Esta inclinação foi construída sócio historicamente, pois a escola, em nossa sociedade, capturou para si a tarefa de educar, articulando-se tanto em termos de práticas, espaço, relação com o estado, currículo e outras modalidades. Sendo assim, é comum pensarmos que os processos educativos dão-se em ambientes escolares. Porém, tanto o desenvolvimento humano quanto a aprendizagem ultrapassam tais espaços. É neste contexto que pensamos a disciplina “Desenvolvimento e Aprendizagem”, de forma ampla. Porém, por estarmos num curso de Licenciatura, a escola e seus padrões interessam-nos na medida em que esta organização traz reflexos nos processos humanos. Afinal, conforme o Projeto Pedagógico de Ciências Sociais (2013, p. 12), o Curso de licenciatura habilita o egresso, preferencialmente, para atuar como:

“i. Professor da Educação Básica, Fundamental e Médio; ii. Atuando nas disciplinas de Sociologia no Ensino Médio; iii. Atuando nas disciplinas relativas às questões étnicas e multiculturais do Ensino Fundamental”. Ainda, na gestão pedagógica, com foco na elaboração de projetos que envolvam o processo de ensino-aprendizagem; no “planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a entidades públicas ou privadas na área educacional”; bem como na elaboração e análise de materiais didáticos.

Desta forma, torna-se relevante que o licenciando tenha contato com as problemáticas do desenvolvimento humano

e da aprendizagem para poder atuar como professor e como gestor.

Pensamos a disciplina enquanto um momento de problematização do desenvolvimento e da aprendizagem, pensando-os na tua prática pedagógica. Assim, a disciplina trará subsídios para a prática pedagógica em ambientes escolares e não escolares e na vida cotidiana. Afinal, estamos em processos de desenvolvimento e em aprendizagem de forma constante em nosso cotidiano. É tanto que fica difícil dizer um momento do dia em que não aprendemos e no qual não nos transformamos ao longo do ciclo vital.

Assim, articulada na formação pedagógica, esta disciplina pensa no ser humano como um ser em construção constante, sempre envolvido em processos de aprendizagem. O desenvolvimento não se dá apenas na infância, como se pensava há tempos atrás, desenvolvemo-nos durante a juventude, idade adulta e velhice e, se olharmos para o lado, perceberemos que a transformação ocorre até a morte.

O campo do Desenvolvimento e Aprendizagem compreende, então, todo o percurso do ser humano em termos científicos. Para uma apresentação do campo, fizemos um recorte, em consonância com a ementa da disciplina, apresentando em pormenores os aspectos da adolescência e da vida adulta, tendo em vista que este será o público privilegiado de tua atuação.

O material apresentado é inspirado em minha prática como professora da disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem no ensino superior e em algumas obras de referência. Destaco aqui algumas obras mais diretamente citadas no livro: Coll, Marchesi, Palácios e colaboradores – *Desenvolvimento Psicológico e Educação*; Fontana e Cruz - *Psicologia e trabalho pedagógico* e outras que estão referendadas nas referências de cada capítulo.

A unidade I foi intitulada “Introdução ao Estudo da Psicologia” e apresenta a Psicologia como ciência, problematizando logo de início se trabalhamos com Psicologia ou com Psicologias. Assim, vamos discutir o(s) objeto(s) de estudo da Psicologia(s), a relevância do estudo psi para a formação do professor e os processos do desenvolvimento e da aprendizagem. Teremos muito do nosso cotidiano para

dialogar e fazer a relação com as pesquisas desenvolvidas, prestando atenção na diferença entre conhecimento científico e do senso comum, especialmente na discussão quanto à forma de construção do conhecimento científico (métodos e procedimentos para análise e conhecimento da realidade).

A unidade II, intitulada “Psicologia da Aprendizagem” focará as abordagens psicológicas quanto à aprendizagem, especialmente a comportamentalista, cognitivista e sócio-cognitivista. Como essas abordagens são bastante complexas e tratam de alguns fenômenos comuns, mas outros diferenciados, a escolha dos temas será com relação à relevância dos mesmos para os processos de ensino-aprendizagem na escola. Isso porque é com isso que o licenciado se defrontará na prática pedagógica. Destacamos que o processo de ensino não será abordado aqui, na medida em que o tema ultrapassaria a carga horária da disciplina.

A unidade III, Psicologia do Desenvolvimento, abordará o desenvolvimento na infância, na adolescência e na idade adulta, com ênfase maior nas duas últimas etapas. Será mais uma passagem pelos aspectos psicomotor, da linguagem, sócio-afetivo e cognitivo e de sua relação com o processo educativo escolar.

A escolha do referencial teórico de base para o entendimento e condução da prática escolar ficará a cargo de cada licenciando, sendo objetivo da disciplina trazer uma panorama sobre os pressupostos, metodologias de cada uma das abordagens. A perspectiva é de que este seja um passo para a construção do conhecimento sobre o tema da disciplina, sabendo de sua complexidade e abrangência. Refletir e buscar fontes é também um dos intuitos da disciplina.

Espero que possa observar o cotidiano, vendo-o sob mais uma perspectiva, a do Desenvolvimento e da Aprendizagem. E também, que possamos juntos pensar, estudar e atuar na formação de forma implicada e potente. Afinal, a educação é nosso campo e nossa vida. Falo tanto de mim quanto de vocês tendo em vista nossa escolha pela licenciatura :)

Bons estudos!

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR

Sou Deise Francisco, professora-autora do material didático sobre Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para o Curso de Ciências Sociais – Licenciatura (EAD).

Tenho formação em Psicologia e em Licenciatura em Psicologia, sendo que os processos de aprendizagem interessaram-me ao longo da formação.

Após a formação em nível de graduação resolvi ingressar na carreira da docência no ensino superior e fiz Mestrado em Educação na UFRGS, na busca de uma interlocução mais intensa com o campo da educação. Enlaçar e buscar pontos de contato entre Psicologia e Educação era o meu interesse na época, além das interrogações sobre a relação entre informática e educação.

Após a obtenção do título de Mestre, passei a atuar como docente no ensino superior. Ministrei, dentre outras disciplinas, a disciplina de Psicologia da Aprendizagem na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, local no qual iniciei a docência no ensino superior. Esta Universidade fica no Rio Grande do Sul. À época, comecei a trabalhar com fóruns de discussão no ensino presencial e fui testemunha da relação do uso das tecnologias da comunicação e informação com a aprendizagem de adultos. Para além dos ganhos de aprendizagem, pude compartilhar a relação e compartilhamento entre alunos de cursos de Licenciatura diferentes, que antes não tinham muito contato, pelo menos não provocados pela organização de uma disciplina.

No doutorado, fui em busca da perspectiva interdisciplinar e busquei o Doutorado em Informática na Educação, onde pude interagir com colegas e professores de diversas áreas do saber. Isso ampliou minha perspectiva e fortaleceu a crença no uso da informática aliada à educação.

Já na UFAL, como docente do Centro de Educação, pude trabalhar com várias licenciaturas em disciplinas da formação pedagógica, dentre elas, Desenvolvimento e Aprendizagem. Na pós-graduação em Educação na UFAL faço parte da linha de Pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Sendo assim, tenho circulado

pelos caminhos construídos entre Psicologia, Educação e Informática, na busca de uma educação compartilhada, multicultural, cidadã.

PLANO DA DISCIPLINA

Curso: Licenciatura em Ciências Sociais

Disciplina: Desenvolvimento e Aprendizagem

Carga horária: 60 horas, sendo 20 horas em regime presencial e 40 horas a distância

A disciplina contará com 40 horas a distância, com atividades no ambiente virtual Moodle. Dentre elas contaremos com leitura da bibliografia indicada, realização das atividades on line, tanto individualmente quanto em grupo.

Contaremos também com 20 horas presenciais para apresentação da disciplina e da professora, aula expiositivo-dialogada, divisão dos grupos e apresentação dos trabalhos.

Ementa da Disciplina:

Estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento humano e da aprendizagem na adolescência e na fase adulta, relacionando-os com as diversas concepções de homem e de mundo, identificando a influência das diferentes teorias psicológicas na educação, numa perspectiva histórica. Relação entre situações concretas do cotidiano do adolescente e do adulto com as concepções teóricas de aprendizagem estudadas, considerando os fundamentos psicológicos do desenvolvimento nos aspectos biológico, cognitivo, afetivo e social na adolescência e na fase adulta através das principais teorias da Psicologia do Desenvolvimento.

Objetivos:

Com o foco na formação dos alunos e no campo conceitual do Projeto Pedagógico do Curso, traçamos os objetivos da disciplina, numa perspectiva de construção compartilhada de conhecimentos e na problematização do cotidiano. Sendo assim, o **objetivo geral** da disciplina é: discutir as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e suas contribuições para a prática pedagógica. Quanto aos **objetivos específicos**, descrevemos três, em especial, a saber:

1. Identificar o objeto de estudo da Psicologia e sua importância para a formação do professor.

2. Entender das principais teorias da Aprendizagem e de sua relação com o processo educativo escolar.

3. Refletir sobre teorias do Desenvolvimento no que diz respeito aos seus aspectos psicomotor, da linguagem, sócio-afetivo e cognitivo e de sua relação com o processo educativo escola

Metodologia de ensino:

A perspectiva desta disciplina é interacionista e dialógica, sendo assim, o diálogo será fundamental para a consecução das atividades propostas. O livro-texto ora apresentado organiza os conteúdos a serem trabalhados, mas a dinâmica de aula será essencial para a aprendizagem. Sendo assim, o material didático é um dos elementos do processo, além do ambiente virtual, das atividades, das discussões com a turma, professora e tutor(a) da disciplina.

Os encontros serão presenciais e a distância, com participação da professora da disciplina e tutores. Nos encontros contaremos com:

- atividades propostas no ambiente de aprendizagem Moodle, com recursos materiais/bibliografia, video-aula, fórum, tarefa;

- seminários coordenados por alunos individualmente e/ou grupos de alunos com temáticas e indicação bibliográfica previamente estabelecidas;

– elaboração da história das aprendizagens individuais, contemplando análises referentes às teorias estudadas ao longo do semestre

Conteúdos:

UNIDADE I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA

- 1.1 Objeto de estudo da Psicologia
- 1.2 Métodos de estudo em Psicologia
- 1.3 Psicologia e Educação
- 1.4 Refletindo sobre a escola

UNIDADE II - PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

- 2.1 Aprendizagem na abordagem comportamentalista
- 2.2 Aprendizagem na abordagem cognitivista
- 2.3 Aprendizagem na abordagem sócio-cognitivista

UNIDADE III - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

- 3.1 Desenvolvimento na infância
- 3.2 Desenvolvimento na adolescência
- 3.3 Desenvolvimento na idade adulta e velhice

Estão previstas 6 semanas para a conclusão da disciplina. Sendo necessárias 2 a 3 horas de estudos diários.

Cronograma

- 17/03 a 23/03: Unidade 1
24/03 a 30/03: Unidade 2
31/03 a 06/04: Unidade 2
07/04 a 13/04: Unidade 3
14/04 a 20/04: Unidade 3
21/04 a 27/04: Retomada dos conteúdos

Avaliação:

B1: 27/04 no pólo

B2: 15/06 no pólo

Reavaliação via Moodle: 28/04 a 04/05

Prova Final via Moodle: 28/04 a 04/05

Aulas presenciais:

Pólo Arapiraca: dia 22/03, das 8h30min às 11h30min e das 13h às 16h

Pólo Olho D'Água das Flores: dia 23/03, das 8h30min às 11h30min e das 13h às 16h

Pólo Maragogi: dia 29/03, das 8h30min às 11h30min e das 13h às 16h

Pólo Maceió: dia 30/03, das 8h30min às 11h30min e das 13h às 16h

CrITÉrios de Avaliação das atividades propostas:

O processo avaliativo é entendido como um processo de inserção do estudante na discussão e composição do campo profissional da Psicologia da Educação. Assim, será observado o nível de entrosamento com os conceitos através da participação nos seminários, nas atividades previstas no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina. A avaliação será somativa e formativa, sendo utilizados como instrumento de avaliação:

- B1: Atividades no AVA, Portfólio “a história das minhas aprendizagens”
- B2: Atividades no AVA e prova escrita presencial

Referências:

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 1, 2 e 3.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. _____. A mulher escondida na professora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E. E TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARASCHIN, C. Redes socioculturais e as novas tecnologias da comunicação e informação. In FONSECA, T; FRANCISCO, D. (Org.) Formas de ser e habitar a contemporaneidade. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

MILLOT, Catherine. Freud anti-pedagogo. Rio de Janeiro: Zaar, 1987.

MIZUKAMI, M. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PAIM, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PINKER, Steven. Como a mente funciona. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MINGUET, P. A. (Org.). (1998) A Construção do Conhecimento na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORAES, M. C. (1997) O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus.

WADSWORTH, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. 4.ed. São Paulo: Pioneira.

BANKS LEITE, Luci, et alli (1992). *Piaget e a Escola de Genebra*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

DOLLE, J-M. *Para Compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1991.

LA TAILLE, Yves de, et alli. (1992). *Piaget, Vygostky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus.

MIZUKAMI, M. da Graça N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Piaget, Jean (1987). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.

_____, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural: Os pensadores.

_____, J. (1993). *Seis Estudos de Psicologia*. 19.ed. Rio de Janeiro.

_____, J. (1976) *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Ramozzi-Chiarotino, Zélia. (1988). *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.

_____, Zélia. (1994) . *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.

RANGEL, A. C. S. (1992) *Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança: Uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Artes Médicas: Porto Alegre.

REGO, Tereza. (1995) *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes.

VYGOSTKY, L.S. (1988) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOSTKY, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WOOD, David (1996). *Como as Crianças Pensam e Aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MATURANA, H. & Varela, F. (1995) *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo : Editorial Psy II. Becker, F. (1995) *A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola*. 3.ed. Petrópolis: Vozes.

Glossário:

Hereditariedade: conjunto de qualidades ou características que estão fixadas na criança, já ao nascimento. Herança genética individual que a criança recebe de seus pais.

Psicologia genética: busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento.

Maturação: padrão de mudanças comum a todos os membros de determinada espécie, que se verifica durante a vida de cada indivíduo.

Meio social: se restringe a impedir ou a permitir que as aptidões se manifestem.

Puberdade: “conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução” (PALACIOS e OLIVA, 2004, p. 311).

Adolescência: “período psicossociológico que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta” (PALACIOS e OLIVA, 2004, p. 311). Não é universal, nem encontrado em todas as culturas com o mesmo padrão.

UNIDADE 1:

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA

Disciplina 4

“O importante e o bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam” (Guimarães Rosa)

Nesta unidade vamos estudar o campo da Psicologia e da Educação. Sugiro que seja realizada a leitura deste material e realizados os exercícios de aprendizagem. Ao final de cada subcapítulo é proposto um exercício a fim de que possamos trazer as informações apresentadas e refletir sobre nosso contexto, nosso cotidiano. Estes devem ser postados no Moodle, a fim de que possamos abrir um canal de diálogo. Cada exercício deve ser postado em uma ferramenta específica do Moodle, conforme assinalado no próprio exercício.

Para abrir nossas conversas, produzi um vídeo para início de conversa. Ele está disponível em: <<http://youtu.be/kHZyQvABvaM>>. É uma apresentação sobre o Campo da Psicologia, com algumas problematizações.

Assistam o vídeo, leiam o material e vamos à nossa interação no ambiente Moodle. Todas contribuições serão muito bem-vindas.

METAS DA UNIDADE:

- Conhecer os objetos de estudo da Psicologia
- Analisar as metodologias e delineamentos de pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem
- Verificar temáticas discutidas no campo da Psicologia e Educação
- Discutir preconceito e propor formas de sua modificação na escola

1.1 Objeto de estudo da Psicologia

A Psicologia é um campo do conhecimento cujos conhecimentos são requisitados em nosso cotidiano. Quando nos relacionamos com uma pessoa queremos saber quem ela é, de onde veio, enfim, queremos saber sobre sua identidade. Como essa pessoa costuma ser, qual é sua personalidade? Além disso, queremos diagnósticos de sofrimento psíquico, prognósticos.

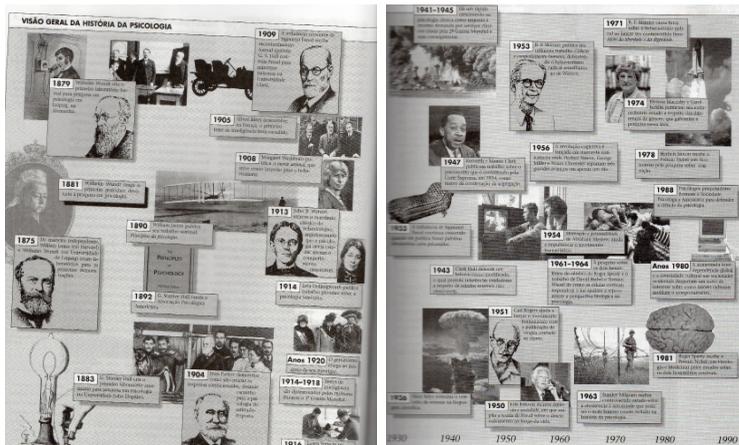
A Psicologia é uma ciência e tem seu objeto e métodos específicos. Porém, há tão grande diversidade de objetos de estudo que são construídos pelas teorias que a Psicologia acolhe, que não podemos falar em Psicologia no singular. Falamos de Psicologia no plural, ou seja, em Psicologias.

Para alguns teóricos só podemos estudar o que é observável para eles, o objeto da Psicologia é o comportamento humano. Para outros, temos que pesquisar as emoções e sobre o que não temos acesso consciente, para estes, o objeto é o inconsciente. Então, para cada sistema e teoria em psicologia, temos um objeto e metodologias próprios. Isso porque o objeto de estudo (o homem), é analisado pelo próprio homem.

1.1.1 Uma definição de Psicologia

“A Psicologia, como já dissemos anteriormente, é um ramo das Ciências Humanas e a sua identidade, isto é, aquilo que a diferencia, pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca de maneira particular o objeto homem, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dele. Assim, com o estudo da subjetividade, a Psicologia contribui para a compreensão da totalidade da vida humana.” (BOCK, 2009, p. 25).

A Psicologia tem uma vasta história e pode ser vista, de forma resumida, na imagem produzida por Weiten. Analise atentamente a Figura 1 e verifique a diversidade de objetos e de metodologias presentes nesta história. De acordo com as tecnologias disponíveis, as problemáticas sociais e institucionais, foram sendo construídas outros programas de pesquisa, articulados com os campos de atuação do psicólogo.



Fonte: Weiten, 2002, p. 16-17



Saiba Mais

No site do Conselho Federal de Psicologia temos uma série de materiais sobre os campos de atuação do psicólogo. Um dos materiais que selecionei traz uma discussão sempre presente e que esborea na educação. É a discussão sobre indivíduo e coletivo. Com duração de 24 minutos, podemos acompanhar, no site <http://www.pol.org.br/publicacoes/video_play_dvd05.cfm>:

Indivíduo e Coletivo

O que é mais importante? O tijolo ou a parede? Construir um projeto coletivo ou ter seu próprio projeto de vida? Como se constrói esta relação? Ela é natural? Se não é, como é que a dimensão subjetiva atua e constrói esta relação? Uma criança nasce em uma tribo indígena, outra em um projeto coletivo e outra em uma cidade grande. Quais são as diferenças? O que se espera delas? Que sentimentos, medos, esperanças envolvem isto? Em uma cidade grande é comum se valorizar o indivíduo, mas então o que causa a presença de mendigos? Como nascem os projetos solidários? Em um projeto coletivo se valoriza o grupo, mas o

que acontece quando alguém quer ter seu próprio projeto? Para discutir a dimensão subjetiva neste episódio matérias com o grupo Nós do Morro, em uma república da USP, em um acampamento do MST e em uma cooperativa de pescadores.



Para Examinar

Neste momento já é possível escrever algo sobre o campo psi. Sendo assim, a partir das tuas experiências, leitura deste módulo e o vídeo “Indivíduo e Coletivo”, pense sobre o campo da Psicologia?

1.2 Métodos de estudo em Psicologia

Aliado ao objeto, nós temos vários métodos para produzir conhecimento em Psicologia. Este conhecimento é produzido nos consultórios psicológicos, escolas, empresas, mídia e nos laboratórios de pesquisa, entre outros lugares. Tantos outros quanto são os campos de atuação dos psicólogos. Especificamente no campo do desenvolvimento humano e na aprendizagem, há trabalhos com gestantes, bebês, crianças, adultos e idosos além de animais.

Mas, como se fazem as pesquisas em psicologia, sobre desenvolvimento humano e aprendizagem? Qual é o tipo de participação que os participantes da pesquisa têm? Quando se faz pesquisa em escola, temos que comunicar os participantes, mesmo se estes forem meus alunos? As crianças e adolescentes são convidados a participar? Será que uma criança tem condições para aceitar ou não participar de uma pesquisa? Esta questão seria mesmo relevante? A partir de Francisco e Lima (2013), reflète-se:

Mas porque tanta preocupação com os sujeitos da pesquisa. Acaso eles não fazem parte de pesquisa desde há muitos tempos? Sim, fazem e é também devido a esta história que se construíram organismos de proteção aos sujeitos de pesquisa.

Ao longo da história, experimentos envolvendo seres humanos têm sido realizados com diferentes padrões de qualidade e ética, o que por muitas vezes chocou a humanidade pela falta de critérios éticos e morais. Isso certamente permitiu o desenvolvimento de situações abusivas para com os envolvidos. Segundo Beecher (1966), naquele tempo já era questionado a forma como as pessoas eram tratadas; como meros objetos e não eram informados dos possíveis riscos a que estavam sujeitos ao participar de tais pesquisas.

Para Palácios et. al. (2002), os abusos cometidos pelo Estado e pela ciência, apurados e denunciados mundialmente. John Cornwell (2003) relata como a pesquisa foi aliada a projetos de guerra, chegando a afirmar que no nazismo: “eram esses os novos guerreiros alemães: cientistas que calculavam taxas de ferimentos e mortes com gráficos e equações, e empregavam como armas gases tóxicos produzidos por suas fórmulas químicas” (p. 63). Em 1947 estas questões renderam a elaboração do primeiro código de conduta em pesquisas, o código de Nuremberg, internacionalmente aceito.

Assim, surgiram vários questionamentos em relação às pesquisas que envolviam seres humanos e tornou-se relevante saber o que seria feito, o que era considerado humano ou desumano, o que era permitido ou não e por fim, se a pesquisa era embasada em critérios éticos ou não.

A fim de responder todos esses questionamentos, foram criadas maneiras de formalizar e legalizar todos os procedimentos necessários para viabilidade do desenvolvimento de uma pesquisa. Dentre elas estão os comitês de ética, Declaração de Nuremberg de 1947, que fala sobre o consentimento livre e esclarecido do envolvido na pesquisa e a Declaração de Helsinque de 1964, publicada pela associação médica mundial. Depois dessas normatizações, a humanidade passou a se interessar mais pelas

questões éticas envolvidas em pesquisas com a vida humana.

Assim, foram criados Comitês de Ética no Brasil, atualmente sob a égide da Resolução 466/12 do CNS. Tal Resolução é baseada no Princípio do Bem, modelo que caracteriza quatro princípios fundamentais para embasar o agir humano: beneficência; não maleficência; justiça e autonomia.

O princípio da beneficência baseia-se na obrigação de não causar dano e maximizar os possíveis benefícios bem como minimizar os eventuais danos.

O princípio da não maleficência advém do princípio da beneficência, como compromisso de oferecer o melhor, garantindo que danos previsíveis sejam evitados no decorrer de toda a pesquisa.

O princípio da justiça baseia-se na equidade. Por exemplo, na escolha dos participantes de uma pesquisa, porque determinados sujeitos participam e outros não?

Autonomia baseia-se na individualidade e no respeito à informação que deve ser dada ao participante da pesquisa sobre seus objetivos, procedimentos, livre aceitação, riscos, benefícios, possibilidade de ressarcimento e todos os itens que possibilitem que o sujeito aceite de forma livre e espontânea a participação na pesquisa, sem coerção.

Neste sentido, foram criados instrumentos para garantir a efetividade dos princípios. Dentre eles, temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento formal que apresenta a pesquisa e que consulta o possível participante sobre seu desejo ou não de participar da pesquisa.

Alvarenga et. all (2012) discutem algumas questões éticas na pesquisa em desenvolvimento, em especial nas que envolvem crianças e adolescentes. Os pesquisadores acreditam que os princípios bioéticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça devem ser mantidos e, ao mesmo tempo, perguntam-se como mantê-los em situações de pesquisa concretas:

Outra dificuldade relativa ao TCLE refere-se a pesquisas que abordam a sexualidade de adolescentes. Em uma pesquisa com adolescentes soropositivas, por exemplo, entregar aos pais um documento que contenha o título ou o tema da pesquisa, bem como as informações referentes a ela, pode infringir o direito à confidencialidade e à privacidade do adolescente. Nesse sentido, em se tratando de temas delicados de investigação, como o aborto ou a atividade sexual, conforme as Diretrizes da ONU referentes à pesquisa em Saúde Reprodutiva envolvendo adolescentes (Organização das Nações Unidas, 2011), a confidencialidade do adolescente pode ser preservada. Essa medida estaria pautada no princípio bioético da beneficência, por facilitar a participação de grupos vulneráveis, que teriam acesso aos benefícios diretos e indiretos do estudo. Por outro lado, a necessidade de tal autorização dos pais pode impedir a pesquisa de dar voz a adolescentes que, diante da não autorização de seus responsáveis, não participarão do estudo (Flicker & Guta, 2008) (ALVARENGA et. all, 2012, p. 860).



Saiba Mais

Pense sobre esta perspectiva e traga exemplos de pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano que traga a preocupação ética explícita no artigo. Não esqueça de relatar no teu Portfólio.

Sobre os delineamentos de pesquisa utilizados na Psicologia do Desenvolvimento, eles são muito variados. Palacios (2004) descreve os delineamentos mais utilizados, especificando que a pesquisa longitudinal e transversal são as mais características do campo. Veja a tabela abaixo para analisar os delineamentos do campo:

Tabela 1: Delineamentos evolutivos

Tipo	Descrição
Longitudinal	<p>Estuda-se os mesmos sujeitos ao longo do tempo, com o objetivo de analisar como evoluem as características que são objeto de análise. Esse tipo de formato é o único que permite analisar a mudança intra individual (como um sujeito concreto muda ao longo do tempo). À medida que uma coleta de dados se distancia da seguinte, aparecem problemas de mortandade experimental, especialmente prejudicial para a pesquisa quando é de natureza seletiva (por exemplo, perde-se para o estudo os sujeitos que não têm telefone, isto é, que têm menos recursos, o que torna a amostra menos representativa do conjunto da população, se é que entre suas intenções estava incluído esse tipo de representatividade; ou se perde das amostras de idosos aqueles que morrem mais jovens, o que torna a amostra menos representativa se o que se queria era controlar a influência da saúde sobre o funcionamento psicológico, por exemplo). Além disso, se a coleta de dados se distancia no tempo, o estudo encarece, e a continuidade da equipe de pesquisadores se vê ameaçada.</p>

<p>Transversal</p>	<p>Estuda-se simultaneamente sujeitos de diferentes idades com o objetivos de analisar quais as diferenças ligadas à idade entre as características pesquisadas. Como é óbvio, esse delineamento não permite fazer o acompanhamento das mudanças intra individuais, mas tem, ao contrário, a vantagem de sua rapidez e de sua economia se comparado com o longitudinal: em pouco tempo, permite ter-se uma ideia das mudanças fundamentais ligadas à idade. Para que esse tipo de mudanças seja bem documentado através de um delineamento transversal, é fundamental que as amostras de diferentes idades sejam o mais parecidas possível em tudo, exceto na idade, pois a utilização de um grupo de sujeitos de 20 anos socioculturalmente muito diferente do grupo de sujeitos de 30 anos da mesma pesquisa obviamente daria lugar a uma confusão entre os efeitos da idade e os do entorno sociocultural.</p>
--------------------	---

Fonte: Palacios (2004, p. 49)

Outrossim, os métodos são muitíssimo variados, com destaque para a observação, que pode ser realizada com registro em audiovisual.

Tabela 2: Métodos de pesquisa

Técnica	Descrição
Observação sistemática	<p>Permite registrar as condutas exatamente como são produzidas, seja em um contexto natural (por exemplo, o pátio do recreio, o local de trabalho ou a residência de idosos), seja em torno de situações estruturadas (como quando pedimos a um pai que construa um quebra-cabeças com sua filha). As observações estruturadas eram consideradas típicas de laboratório (e continuam sendo muito utilizadas nesse contexto para analisar condutas que exigem rigoroso controle de estímulos), mas os argumentos da perspectiva ecológica obrigaram os psicólogos evolutivos a realizar essas observações nos contextos em que as condutas de interesse habitualmente ocorrem (como a casa, a escola e o local de trabalho). A generalização das gravações em vídeo significou um grande avanço, diante das possibilidades que oferecem de registrar interações complexas e analisá-las minuciosamente depois. Por outro lado, técnicas sofisticadas de gravação permitem, por exemplo, filmar os movimentos das mãos que os bebês fazem no escuro procurando objetos que estão em seu entorno</p>

Métodos psicofisiológicos	Exploram as relações entre aspectos psicológicos e biológicos do organismo, analisando em que medida determinadas situações (por exemplo, a saída da mãe do quarto em que estava com o bebê) se traduzem em reações fisiológicas quantificáveis (a temperatura da pele no rosto da criança, que é um indicador de seu estado emocional); como é natural, indicadores como a atividade cerebral e o ritmo cardíaco são alguns dos parâmetros fisiológicos mais utilizados.
Resolução de problemas padronizados	Apresenta-se uma mesma situação para diferentes sujeitos, com as mesmas instruções, as mesmas restrições (ou ausência delas) de tempo para responder, etc., e se anota a execução de cada um, como quando damos uma pilha de cartões com o nome de um objeto escrito em cada um e pedimos a sujeitos de diferentes idades que procurem memorizar o maior número possível de palavras durante cinco minutos, realizando depois uma prova de evocação.
Entrevistas clínicas	O chamado “método clínico” se tornou muito popular na pesquisa evolutiva desde que Piaget começou a usá-lo amplamente; são entrevistas semi-estruturadas em que as perguntas vão se ajustando às respostas que o sujeito vai proporcionando; o entrevistador tem em sua mente determinadas

	<p>hipóteses (por exemplo, que uma determinada criança acredita que uma bola de massa e modelar perde peso quando se achata) e vai orientando seu interrogatório para verificar se a hipótese é ou não correta. O adjetivo “clínicas” se aplica a essas entrevistas para diferenciá-las das padronizadas, isto é, aquelas entrevistas em que a sucessão de perguntas é independente das respostas obtidas do sujeito. Na entrevista clínica, a situação pode ser padronizada (duas bolas de massa de modelar, sendo que uma delas se submete a diversas transformações), mas o interrogatório é aberto e guiado pelas hipóteses particulares que o entrevistador vai formando.</p>
<p>Questionários, testes, auto-relatos</p>	<p>Responde-se a uma série de perguntas organizadas de acordo com um determinado propósito e com um diferente grau de padronização, de estruturação interna e de sistemas de categorização das respostas; tipicamente, um questionário pode ser aplicado verbalmente a crianças menores (pedindo que, por exemplo, identifiquem-se com uma criança que aparece no desenho rodeada de amigos, ou com outra que aparece mais isolada) e por escrito para aquelas que já agem com desenvoltura com essa forma de expressão (questionários de ajustamento conjugal, por exemplo).</p>

<p>Estudos de casos</p>	<p>Análise de casos singulares (tipicamente, de vários casos singulares que representam diferentes circunstâncias cuja comparação interessa) em que os aspectos qualitativos e idiossincráticos são considerados fundamentais.</p>
<p>Descrições etnográficas</p>	<p>Herdadas pelos psicólogos dos antropólogos, esse tipo de descrições envolve observação participante (viver com um grupo de pessoas, participar ativamente de uma aula, passar um dia inteiro com uma família, etc.), anotações feitas sobre o andamento e sua posterior elaboração para procurar compor um quadro impressionista no qual as pinceladas são os fragmentos de observação</p>

Fonte: Palácios (2004, p. 48-49)

No âmbito da Psicologia da Aprendizagem, Piaget utilizou um método bastante interessante, denominado método clínico piagetiano. Este método consiste num diálogo com a criança, de forma sistemática, de acordo com o que ela vai respondendo ou fazendo. Em certas situações cumpre uma tarefa, em outras explica algum fenômeno físico ou biológico:

O método clínico é, então, um procedimento de entrevistas com crianças, com coleta e análise de dados, onde se acompanha o pensamento da criança, com intervenção sistemática, elaborando sempre novas perguntas a partir das respostas da criança e, avaliando a qualidade e abrangência destas respostas. Também se avalia a segurança que a criança tem sobre as suas respostas diante das

contra-argumentações. Jean Piaget descreve, com muita aproximação e quase precisão, as respostas esperadas para cada nível de pensamento, de acordo com os estágios cognitivos. Estabelece as possíveis respostas que as crianças do estágio pré-operatório darão, igualmente as dos períodos operatório concreto e formal ou hipotético-dedutivo. O estágio cognitivo, avaliado de forma subjetiva, mas, possibilitado pela riqueza contida nas possibilidades das respostas da criança, e a sua segurança, ou não, diante das contra-argumentações, faz do método clínico um instrumento confiável, para avaliar o estágio cognitivo das crianças, tanto com desempenho adequado nas atividades educativas, quanto às crianças com problemas de aprendizagem. Não há resposta certa nem errada. A intenção é avaliar o nível de pensamento da criança. A atitude do entrevistador é flexível, com uma interação adequada com a criança, feita anteriormente, de forma espontânea (BAMPI, 2006, s/p).

Na figura abaixo podemos visualizar a pesquisa realizada por Piaget com uma criança, na aplicação do método clínico. Ali foi dada uma tarefa para a criança trabalhar, sendo solicitada a conversar sobre suas ações e pensamentos.

Figura 2: Piaget e Criança



Fonte:http://2.bp.blogspot.com/_2_DXofw6sBM/SgQ8LbS2Mn

AAAAAAs/PFB2rUlvIA4/s1600-h/piaget+com+crian%C3%A7as



Exercício de aprendizagem

Busque na Bireme pesquisas sobre Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, enfocando a metodologia e os instrumentos. Faça um pequeno resumo e apresente na Tarefa “Pesquisa em Psicologia”.

1.3 Psicologia e Educação

A Psicologia da Educação é um dos campos da Psicologia que trabalha com processos diversos que têm como foco educação, aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem. Seu objeto é a promoção do desenvolvimento do sujeito e de seu processo educacional; das instituições em diferentes segmentos ampliando as capacidades e/ou recursos a nível de saúde mental, através do trabalho com a psique.

A psicopedagoga Sara Paín, já em 1973, afirmava que a educação permite a transmissão da cultura e tem quatro funções:

1. Conservadora, com uma face normativa e continuísta;
2. Socializante quando converte o indivíduo em sujeito de uma cultura;
3. Repressiva, com manutenção do sistema, imersos em relações de saber-poder;
4. Transformadora ao atuar nas contradições do sistema.

Assim, o professor atua nas quatro funções, mas temos interesse em fomentar a quarta função, no sentido de transformar as relações sociais. Neste sentido, vamos lembrar como um paradigma é construído:

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa sala de testes. Bem ao centro, havia uma escada e, sobre ela, um cacho de bananas. Quando um macaco subia na escada para pegar as bananas, um jato de água fria era acionado em cima dos

que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros o pegavam e enchiam de pancadas. Com mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas. Então os cientistas substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo macaco veterano foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo na surra ao novato. Um terceiro foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto, e afinal o último dos veteranos, foi substituído. Os cientistas, então, ficaram com um grupo de cinco macacos que mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse pegar as bananas. Se possível fosse perguntar a algum deles porque eles batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: “não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui”.

“Sempre foi assim” é um dos ditos da perspectiva conservadora da educação. É importante pensar sobre isso na formação docente, em especial quando pensamos na nossa função enquanto educadores.

Continuando, então, a pensar sobre a escola, em seu cotidiano, a escola trabalha com três tipos de conhecimento:

1. Das formas hereditárias programadas definitivamente de antemão junto ao conteúdo informativo do meio em que o indivíduo atuará;
2. Das formas lógico-matemáticas que se constroem progressivamente segundo os estágios de equilíbrio e coordenação;
3. Das formas adquiridas em função da experiência que provêm ao sujeito de informação sobre o objeto e suas propriedades.

Assim, o processo de aprendizagem é complexo e envolve uma série de dimensões que se relacionam. Podemos citar: o momento histórico, o organismo, a etapa genética da inteligência, o sujeito, a dimensão biológica (funções comuns à vida e ao conhecimento – conservação da informação e antecipação), a dimensão social e as funções do ego. Quanto à dimensão cognitiva, entendemos que o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação desconhecida com anterioridade e surgida das sanções aportadas pela experiência aos ensaios mais ou menos arbitrários do sujeito.

Sendo assim, para a autora Sara Paín, aprendizagem é um processo que permite a transmissão do conhecimento de um outro que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito que vai chegar a ser sujeito através da aprendizagem.

Para que ocorra processo de aprendizagem é necessário que haja confiança e direito de ensinar. O organismo, corpo, inteligência e desejo do aprendente e do ensinante envolvidos numa relação que se denomina aprendizagem. O desejo de aprender é algo muito importante para o processo de aprendizagem e é mesmo aqui que a Psicanálise traz contribuições importantes para o campo da Educação.

Podemos considerar, dentro dos espaços escolares, a presença de elementos importantes para pensarmos sobre nossa atuação como docentes, a saber: escola, aluno, professor e processo de ensino-aprendizagem. A autora Misukami tem um trabalho interessante no qual ela sintetiza as principais abordagens. Santos (2005) traz uma tabela resumo destes elementos que serão melhor trabalhados ao longo dos próximos capítulos. Sendo assim, a Tabela 3 apresenta um resumo das abordagens, considerando os elementos fundamentais. Leia e reflita sobre suas experiências em sala de aula, tanto como aluno quanto como professor.:

Tabela 3: Resumo abordagens

Abordagens	Abordagem tradicional
O professor	É o transmissor dos conteúdos aos alunos. Predomina como autoridade
	Abordagem comportamentalista
O professor	É o educador que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantem eficiência e eficácia no estudo.
	Abordagem humanista
O professor	É o facilitador da aprendizagem.
	Abordagem cognitivista
O professor	Cria situações desafiadoras e desequilibradoras, pela orientação. Estabelece condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.
	Abordagem sociocultural
O professor	É o educador que direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A relação entre professor e aluno deve ser horizontal, ambos se posicionando como sujeitos do ato de conhecimento.

	Abordagem tradicional
Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leituras-cópia
	Abordagem comportamentalista
Ensino e Aprendizagem	Os objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados a partir de classificações gerais (educacionais) e específicas (instrucionais). Ênfase nos meios: recursos audio visuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado (módulos instrucionais), “máquinas de ensinar”, computadores, hardwares, softwares. Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionamentos e reforçadores.
	Abordagem humanista
Ensino e Aprendizagem	Os objetos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. “Não diretividade”. A avaliação valoriza os aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na auto-avaliação

	Abordagem cognitivista
	Desenvolve a inteligência considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, pelas ações do indivíduo. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “parar para pensar”. Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.
	Abordagem sociocultural
	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. Busca uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os “temas geradores” para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.



Para Examinar

Refleta sobre teu cotidiano e na tua própria conduta e percebe momento de preconceito e de discriminação.



Saiba Mais

Na teoria da identidade social (Tajfel, 1982) entende-se que as pessoas categorizam o mundo social em endogrupos e exogrupos e que elas derivam a sua auto-estima da sua identidade social como membros de um endogrupo. Sendo assim, os autoconceitos das pessoas são parcialmente dependentes de como as mesmas avaliam o endogrupo relativamente a outros grupos. Para diminuir o preconceito, devemos atuar nos processos sociais amplos e no âmbito pessoal. Algumas dicas são importantes neste sentido: atuar na Socialização, via contato intergrupar através da interdependência cooperativa, do contato frequente, de suporte institucional. Outra sugestão é atuar na re-categorização, ou seja, na criação de categorias de ordem superior que incluam membros tanto do intragrupo como do exogrupo originários num grupo mais amplo e mais inclusivo.

Como já é de conhecimento geral, a Psicologia atua com grupos, para finalizar este tópico, sugiro, a partir da literatura consultada (<http://weboctavio.no.sapo.pt/docs-ps7.html>; <http://sweet.ua.pt/~mbaptista/consideracoesemtornodoconceitodeestereotipo.pdf>; Weiten, (2002) - aplicação do capítulo 16), duas técnicas para trabalhar o preconceito.

A primeira é a Técnica da penetração, que tem por objetivo vivenciar o desejo de merecer consideração e interesse. Sentir a alienação, o isolamento, a solidão, sensação de estar excluído de um grupo. A outra é a dinâmica da exclusão que pretende mostrar vivencialmente os efeitos da exclusão.

Técnica da penetração:

I. O animador escolhe umas cinco a sete pessoas que serão identificadas como “de dentro” e que ficam de pé, no centro do grupo, formando um círculo apertado com os braços entrelaçados. Tanto podem ficar viradas

para dentro como para fora;

II. A seguir, escolherá uma pessoa do grupo que será o “intruso” e que deverá tentar penetrar no círculo da maneira que puder, e os componentes do círculo procuram conservá-lo fora;

III. O “intruso” tentará abrir o círculo e toma seu lugar ao lado dos outros como um membro regular, podendo o animador indicar outro membro como “intruso”, já que essa atividade costuma despertar grande empatia;

IV. No final do exercício, os “intrusos” e os outros membros, que funcionaram como observadores, farão os comentários acerca da experiência. É importante observar se os “intrusos” tentaram penetrar usando a força ou o diálogo.

Técnica “Dinâmica da exclusão”

I) O animador forma subgrupos de cinco a seis pessoas, deixando uma pequena distância entre um e outro;

II) A seguir, o animador orienta cada subgrupo no sentido de excluir um membro, baseado em critérios fixados e aceitos pelo mesmo. Para isso, cada subgrupo terá vinte minutos para executar a tarefa. Assim que cada subgrupo tiver excluído um membro, estes serão encaminhados, juntos, para um lugar pré-fixado da sala.

III) Depois que todos os membros excluídos se encontrarem sentados no lugar pré-fixado, o animador pede que os subgrupos formados tomem seus refrigerantes com biscoitos, sem, contudo, se comunicar com o grupo dos excluídos;

IV) Após dez minutos, o animador solicita que cada subgrupo indique um membro para falar em nome do subgrupo, explicando os critérios usados para excluir um de seus membros. Convidará, a seguir, o grupo dos excluídos, para reunir-se no centro da sala, formando ao seu redor os outros subgrupos;

V) O animador pede, a seguir, que cada membro excluído diga à classe a razão de sua exclusão, se foi justificada, como ele se sentiu em relação ao seu

subgrupo e como se sentiu em relação aos outros membros que integraram o grupo dos excluídos;

VI) Depois que cada membro excluído se manifestar, o animador solicita aos membros representantes de cada subgrupo que relatem os critérios adotados pelos subgrupos para a exclusão de um de seus membros e o seu sentimento com relação a isso.

VII) A seguir, os membros excluídos retornarão a seus subgrupos de origem, e prossegue-se a tarefa de reagir satisfatoriamente às fases iniciais do exercício;

VIII) Forma-se, a seguir, plenário, onde o animador faz comentários acerca do exercício realizado, enfatizando os aspectos sociais da identidade social, as características da interação entre pessoas “estigmatizadas” e pessoas “normais” e as características de interação entre pessoas “estigmatizadas” entre si.



Saiba Mais

Para complementar, vale a pena assistir o vídeo intitulado “Olhos Azuis”. O link é : <http://youtu.be/N-1EPNmYKil>. Conforme informação disponibilizada no youtube:

Em 28 de Agosto de 1963, Martin Luther King disse sua frase mais emblemática: “I Have a Dream...” e a onda do seu sonho nunca deixará de reverberar na mente das pessoas que, assim como ele, compartilham este ideal de igualdade de direitos, inalienáveis a todos os humanos, pelo simples facto de o serem. No documentário intitulado “Olhos Azuis”, a professora norte-americana Jane Elliott tenta propagar a podridão que é possuir preconceito assim tentando realizar a transformação do sonho de Martin Luther King, em realidade. Jane abala a estrutura de nosso psicológico ao colocar pessoas de um grupo controlado para sentirem na pele o que as minorias sentem todos os dias de suas vidas,

produto desse meio social que dilacera as minorias e as põem como inferiores . As implicações são fantásticas... Assistam e evoluam!

A professora e socióloga Jane Elliott ganhou um Emmy pelo documentário de 1968 “The Eye of the Storm”, em que aplicou um exercício de discriminação numa sala de aula da terceira série, baseada na cor dos olhos das crianças. Hoje aposentada, aplica workshops sobre racismo para adultos. “Olhos Azuis” é o documentário de um desses workshops em que o exercício de discriminação pela cor dos olhos também foi aplicado.



Referências

ALVARENGA, P. et.al. Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, vol. 32, nº 4, 856-871.

BAMPI, M. O Método Clínico Experimental De Jean Piaget Como Referência Para O Conhecimento Do Pensamento Infantil. Na Avaliação Psicopedagógica. Disponível em:<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf02.htm#_Toc131759141>.

BOCK, A. A Psicologia e as Psicologias. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7345630/Ana-Maria-Bock-A-Psicologia-e-as-Psicologias-Doc-Ver> , data de acesso: 06 de agosto de 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos Psicossociais Da Exclusão :COMPETITIVIDADE E Culpabilização. In: Bader Sawaia. (Org.). *As Artimanhas Da Exclusão: Análise Psicossocial E Ética Da Desigualdade Social*. 1ed. Petópolis: Vozes, 1999, p. 141-155.

<http://weboctavio.no.sapo.pt/docs-ps7.html>

<http://sweet.ua.pt/~mbaptista/consideracoesemtornoconceitodeestereotipo.pdf>

PAIN, S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, C et. al.

Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, R. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Revista Integração, ano XI, nº 40, 2005, p. 19-31.

WEITEN, Wayne. Introdução à Psicologia : temas e variações. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

UNIDADE 2:

Disciplina 4

Psicologia da Aprendizagem

Nesta unidade vamos estudar o campo da Psicologia da Aprendizagem. Sugiro que seja realizada a leitura deste material e realizados os exercícios de aprendizagem. Os exercícios propostos devem ser postados no Moodle, a fim de que possamos abrir um canal de diálogo. Cada exercício deve ser postado em uma ferramenta específica do Moodle, conforme assinalado no próprio exercício. Nesta unidade trabalharemos com vários vídeos disponíveis no youtube. Eles têm duração variável. Sendo assim, organiza tua agenda de estudos com bastante cuidado para conseguir acompanhar e discutir o material da disciplina neste módulo.

Para abrir nossas conversas, produzi um vídeo para início de conversa. Ele está disponível em: <<http://youtu.be/rk4b1iuTXBU>>. É uma apresentação sobre o Campo da Psicologia da Aprendizagem, com algumas problematizações.

Assistam o vídeo, leiam o material e vamos à nossa interação no ambiente Moodle. Todas contribuições serão muito bem-vindas.

METAS DA UNIDADE:

- Conhecer as abordagens sobre aprendizagem
- Discutir os principais conceitos de cada abordagem
- Refletir sobre a relação entre escola e aprendizagem

METALOGO: Quanto você sabe?*

Filha: Papai, quanto você sabe?

Pai: Eu? Humm ... tenho meio quilo de conhecimento.

Filha: Não se faça de bobo. Te pergunto quanto sabes realmente?

Pai: Bem, meu cérebro pesa cerca de um quilo e suponho que utilizo mais ou menos uma quarta parte ... o que uso com um quarto de eficiência. Digamos, então, 250 gramas.

Filha: Mas sabes mais que o pai de Joãozinho? Sabes mais que eu?

Pai: Humm. Uma vez conheci um menino na Inglaterra que perguntou a seu pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?” e o pai disse: “Sim.” A pergunta seguinte foi: “Papai, quem inventou a máquina a vapor?” e o pai disse: “James Watt”, e então o filho replicou: “Mas por que ela não foi inventada então pelo pai de James Watt?”

Filha: Eu sei. Eu sei mais que esse menino inglês porque sei porque a máquina a vapor não foi inventada pelo pai de James Watt. Foi porque alguma outra pessoa teria que pensar alguma outra coisa antes de que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer assim – não sei –, mas teria que existir alguém que descobrisse primeiro o óleo antes que alguém pudesse fazer uma máquina.

Pai: Sim ... isso é diferente. Quero dizer, que o conhecimento é algo que está tecido ou tramado, como uma teia e que cada pedacinho de conhecimento só tem sentido ou utilidade graças aos outros pedacinhos, e ...

Filha: Acreditas que teríamos que medi-lo com um metro?

Pai: Não, não acredito.

Filha: Mas é isso que fazemos quando compramos um tecido.

Pai: Sim, mas não quis dizer que era realmente um tecido. Só parecido e certamente não seria plano como um tecido, senão em três dimensões ... quem sabe quatro.

Filha: Que queres dizer, papai?

Pai: Realmente não sei querida, só tentava pensar. ... Me parece que esta manhã não estamos funcionando bem. Que tu achas se tomarmos outra pista? O que devemos pensar e como estão tramados os pedaços de conhecimento uns com os outros. Como se ajudam uns aos outros.

Filha: E como fazem?

Pai: Bem ... e como se algumas vezes dois conhecimentos se somassem, e então tens somente dois fatos. Mas outras vezes, em vez de somar-se eles se multiplicam ... e tens quatro fatos.

Filha: Não dá para multiplicar um por um e chegar a quatro. Sabes que não dá.

Pai: Oh! ... Sem dúvida dá. Se o que temos para multiplicar são pedacinhos de conhecimento, ou fatos, ou algo semelhante. Pois cada um deles é um duplo de algo.

Filha: Não entendo.

Pai: Bem, pelo menos algo duplo.

Filha: Papai!

Pai: Sim. Pensa no jogo das Vinte Perguntas. Tu pensas em alguma coisa. Digamos que tu penses em “manhã”. Bom. Agora eu te pergunto: “O que tu pensastes é algo abstrato?” e tu respondes “Sim”, eu obtive dois pedacinhos (bits) de informação. Sei que é abstrato e sei que não é concreto. Ou, em outras palavras. Gracias a teu “sim”, eu posso dividir pela metade o número de possibilidades do que pode ser essa coisa que tu pensaste. E isso é o mesmo que multiplicar por uma fração de um sobre dois.

Filha: Não é uma divisão?

Pai: Sim, é a mesma coisa. Quero dizer ... bem ... é uma multiplicação por 0,5. O importante é que não se trata de uma adição nem de uma subtração.

Filha: E como sabes que não é?

Pai: Como eu sei? ... Bem, suponhamos que faço outra pergunta que divida as possibilidades entre as abstrações e logo outra. Com isso estarei reduzindo as possibilidades totais a um oitavo do que eram no começo. E duas vezes dois vezes dois e oito.

Filha: E dois mais dois mais dois é só seis.

Pai: Tá certo.

Filha: Mas papai, não vejo o que isso tem a ver com o jogo das Vinte Perguntas.

Pai: O importante é que se escolho acertadamente minhas perguntas, posso decidir entre duas vezes

duas vezes duas vezes duas vezes vinte vezes sobre as coisas 220. Isso significa mais de um milhão de coisas nas quais poderias ter pensado. Uma pergunta basta para decidir entre duas coisas, e assim sucessivamente.

Filha: Eu não gosto da aritmética, papai.

Pai: Sim, eu sei. O trabalho com a aritmética é chato, mas algumas ideias são divertidas. De qualquer jeito, o que tu querias saber é como se mede o conhecimento, e se decides medir as coisas, sempre terminas na aritmética.

Filha: Mas ainda não medimos nenhum conhecimento.

Pai: Não. Eu sei. Mas já demos um passo ou dois para saber como medi-lo se quiséssemos. Isso significa que estamos um pouco mais próximos de saber o que é o conhecimento.

Filha: Seria um conhecimento engraçado, papai. Quero dizer, conhecer algo sobre o conhecimento. E a essa forma de conhecimento a mediríamos da mesma forma?

Pai: Espera um pouco – não sei – essa realmente é uma pergunta difícil. Porque, bem, voltemos ao jogo das Vinte Perguntas. O que nunca mencionamos é que essas perguntas tem que ser feitas em uma certa ordem. Em primeiro lugar as perguntas gerais de maior extensão e logo as perguntas mais específicas. Mas nós as havíamos contado todas da mesma forma. Não sei. Mas agora me perguntas se o conhecimento sobre o conhecimento tem que ser medido da mesma maneira que outro conhecimento. E a resposta certamente tem que ser: não. Veja: se as primeiras perguntas do jogo me indicam que perguntas fazer depois, então elas tem que ser em parte perguntas sobre o conhecimento. Indagam sobre o negócio do conhecer.

Filha: Papai, já existiu alguma vez alguma pessoa que mediu o que sabia alguém?

Pai: Ah, sim! Muitas vezes. Mas não sei muito bem como. Fazem mediante exames, testes e provas escritas, mas é como tratar de descobrir o tamanho de um papel atirando pedras.

Filha: Que quer dizer?

Pai: Quero dizer que se atiras pedras a dois pedaços de papel de uma mesma distância e comprovas que acertas em um dos papéis com maior frequência que em outro, então é provável que aquele que acertas com maior frequência seja maior que o outro. Da mesma maneira, em um exame atiras um monte de perguntas aos alunos, e se comprovas que acertas em uma maior quantidade de pedaços de conhecimento em um aluno que em outro, então pensas que este estudante tem que saber mais. Esse é o fundamento.

Filha: Mas se pode medir assim um pedaço de conhecimento?

Pai: Certamente que sim. E até pode ser uma boa maneira de fazê-lo. De fato, medimos dessa maneira uma boa quantidade de coisas. Por exemplo, julgamos se está forte ou não uma taça de café olhando a intensidade da cor negra, isto é, olhamos que quantidade de luz absorve. Em lugar de pedras, atiramos ondas de luz. O princípio é o mesmo.

Filha: Oh! ... Mas por que, então, não medimos o conhecimento da mesma maneira?

Pai: E como? Com comprovações mediante questionários? Não ... Deus nos livre! O que tem de ruim essas comprovações é que não levam em conta o que tu disseste, que existem diversas formas de conhecimento ... e que existe um conhecer sobre o conhecimento. Teríamos que dar notas mais altas ao estudante que pudesse responder as perguntas mais amplas? Ou deveríamos ter diferentes tipos de notas para cada tipo diferente de pergunta?

Filha: Bem, de acordo. Façamos assim, e depois somamos todas as notas e então ...

Pai: Não ... não podemos somá-las. Poderíamos multiplicá-las ou dividir um tipo de nota por outro, mas não podemos somá-las.

Filha: E por que não, papai?

Pai: Porque ... porque não poderíamos. Não me admira que tu não gostes de aritmética se não te ensinam estas coisas na escola ... Que diabos então te ensinam na escola? Me pergunto para que acreditam os professores que serve a aritmética?

Filha: E para que serve, papai?

Pai: Não. Não vamos fugir da pergunta de como medir o conhecimento. A aritmética é um conjunto de truques para pensar com clareza, e a única graça que tem é a clareza. É a primeira coisa que temos que fazer para sermos claros é não misturar as ideias que são realmente diferentes umas das outras. A ideia de duas laranjas é realmente diferente da ideia de quilômetros. Porque se as somas, o único que obtém é uma confusão na tua cabeça.

Filha: Mas papai, eu não posso manter separadas as ideias. Deveria fazê-lo?

Pai: Não, não. Certamente que não. Combine-as. Mas não as somes. Isso é tudo. Quero dizer ... se as ideias são números e queres combinar dois tipos diferentes, o que tem que fazer e multiplicá-las ou dividi-las por outras. E então obtens um novo tipo de ideias, uma classe nova de qualidade. Se em tua cabeça tens quilômetros, e tens horas em tua cabeça e divides quilômetros por horas terás “quilômetros por hora” isto é, velocidade.

Filha: Sim, papai. E que eu teria se eu as multiplicasse?

Pai: Bem ... acho que terias quilômetros hora. Sim. Já sei o que isso significa. Quero dizer o que significa um quilômetro hora. É o que pagas ao motorista do táxi. Um taxímetro mede os quilômetros e mede as horas, e o metro e o relógio combinados multiplicam os quilômetros hora por alguma outra coisa que transforma os quilômetros hora em dinheiro.

Filha: Uma vez fiz uma experiência. Queria ver se poderíamos pensar dois pensamentos ao mesmo tempo. Então pensei: “É verão” e pensei “É inverno”. E depois tentei pensar junto os dois pensamentos.

Pai: E ... ?

Filha: Eu descobri que não estava tendo dois pensamentos. Só tinha um pensamento sobre ter dois pensamentos.

Pai: De verdade. É assim mesmo. Não se pode misturar os pensamentos; só podemos combiná-los. E em conclusão significa que não podes contá-los. Porque contar e, na verdade, somar coisas. E a maioria das vezes não se pode somar.

Filha: Então, na verdade temos somente um grande pensamento com muitíssimas ramificações, milhares e milhares de ramificações.

Pai: Sim. Me parece que e assim. Não sei. De todo jeito, penso que essa é a maneira mais clara de expressar. Quero dizer, acredito que é mais claro que essa fala sobre os pedacinhos de conhecimentos e de como contá-los.

Filha: Papai, por que não usas as três quartas partes de teu cérebro?

Pai: Ah, sim! O problema é que eu também tive professores na escola. E eles encheram de confusão quase uma quarta parte de meu cérebro. E depois li jornais e escutei o que diziam outras pessoas, e isso encheu de confusão outra quarta parte.

Filha: E o outro quarto papai?

Pai: Oh, essa confusão a fiz eu mesmo quando tentava pensar.

*Texto adaptado de BATESON, Gregory. Passos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1991.

O texto de Bateson traz reflexões interessantes sobre o conhecimento, ao fazer um percurso sobre o pensar o pensar (metacognição). Pensar sobre o pensamento ou conhecer

o próprio ato de conhecer, é um processo chamado de metacognição. Bateson faz este percurso no diálogo entre pai e filha. Neste percurso ele envolve a escola e seus efeitos sobre a forma de pensar ou mesmo sobre o não pensar, ou o confundir os pensamentos. Prestando atenção, conseguimos perceber que pensar não é um processo fácil, podendo ser permeado por vários elementos, tais como a mídia, a escola, família e outros.

Escolhi este texto para iniciar nossa discussão sobre aprendizagem e para que possamos pensar sobre nossas próprias confusões no campo do pensamento e sobre nossas conquistas neste.

Assim, o campo da Psicologia da Aprendizagem trata dos processos de aprendizagem e das influências sobre o mesmo. Dentre estas influências temos os processos de ensino. Mas, ensino e aprendizagem são fenômenos diferentes? Na escola, os licenciados ensinam ou promovem aprendizagem? Precisamos de escolas para aprender? Estas questões são relevantes para ti que estás em um curso de Licenciatura, preparando-te para adentrar a escola e participar do cotidiano escolar com pares, crianças, adultos e idosos desempenhando a função da docência.

Para saber mais: Para aquecermos, vamos ver o que encontramos sobre ensino e aprendizagem. Faça uma busca no Scielo para descobrir mais sobre estes conceitos.

Para continuar a discussão sobre ensino e aprendizagem, apresento a contribuição de Oliveira (2004) quando traz resultados de pesquisa de um neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento chamado Luria com adultos:

Os adultos pouco escolarizados por ele estudados tenderam a apresentar um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas observadas na vida cotidiana, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operaram de forma desvinculada das situações

concretas, trabalhando de modo abstrato e descontextualizado (LURIA, 1990).

Nesta pesquisa percebemos que todos aprendem, quem participa ou não da escola, mas também apresenta que a forma de pensar pode ser diferente e, em nossa sociedade a forma de pensamento escolarizada é a mais valorizada. Analise a figura 3 e pense sobre o quanto socialmente a opinião e a forma de ver o mundo do homem apresentado é levado em consideração:

Figura 3: Homem e Laptop



Fonte:http://3.bp.blogspot.com/_I_rkG4M4WAA/TC8xBuxfDYI/AAAAAAALWk/tsKewiWFZoM/s1600/mendigo_laptop.jpg

2.1 Abordagens da aprendizagem

Falamos em processo de ensino-aprendizagem referindo-nos a uma sequência de atividades, ao papel desempenhado pelos professores e os alunos, à organização social da aula, à utilização dos espaços e do tempos escolares, à organização dos conteúdos e da avaliação. Os conteúdos podem ser conceituais quando tratam de fatos, conceitos, princípios; procedimentais, quando envolvem procedimentos, técnicas e métodos; ou comportamentais, envolvendo valores, atitudes e normas. Então, quando pensamos em favorecer o processo de socialização e de construção do conhecimento envolvendo

ações que tenham como objetivo ensinar, falamos de ensino e de aprendizagem quando há uma mudança qualitativa na conduta e/ou construção de conhecimento por parte de um sujeito, grupo ou coletividade.

Os cientistas têm diferentes posições quanto a algumas perguntas sobre aprendizagem humana. Para entendermos o que aprendemos e como, como mantemos o que é aprendido e como solucionamos uma nova situação problema, é importante entendermos o que sustenta a abordagem dos autores. Isso porque diferentes epistemologias têm nos levado a diferentes práticas na educação. Assim, as concepções epistemológicas tanto do processo de desenvolvimento quanto do de aprendizagem conduzem os professores a práticas pedagógicas também diferenciadas. Isso aparece, mesmo quando o professor não tem consciência sobre isso. A pesquisa de Fernando Becker (2008) é significativa neste sentido. Vale a pena ler para entender a posição de alguns professores sobre quem aprende e quem não aprende na escola, os motivos para isso, a escolha sobre forma de avaliação e outros elementos relevantes. De acordo com os trabalhos de Fontana e Cruz (1998), temos classicamente três abordagens quanto à aprendizagem que têm diferenças nas concepções de sujeito, objeto e aprendizagem. Elas são: inatista, empirista e interacionista. Vamos passar à apresentação das mesmas e, depois, vamos examinar alguns autores de referência das mesmas.

A abordagem inatista pode ser conhecida pelo ditado popular: “Pau que nasce torto, morre torto”. Os ditos populares são muito sábios, trazem perspectivas de mundo e aprendizagens importantes. O dito acima citado é um exemplo do apriorismo, no sentido de que a pessoa já nasce com suas potencialidades e dificuldades que se manifestarão ao longo da existência.

O apriorismo é também chamado no campo da aprendizagem como aprendizagem por maturação. Este considera o desenvolvimento de regulação endógena de mecanismos considerados como inatos. Neste caso, a estrutura é entendida como dada desde o começo de forma definitiva ou como manifestação de estruturas que se impõem de dentro para fora à percepção e inteligência, à medida em

que se manifestarem as necessidades provocadas pelo contato com o meio.

Aprendizagem é entendida como se dando por insight, ou seja, pela reorganização perceptiva. Não é assim que alguns professores alfabetizadores pensam o momento em que as crianças começam a escrever? Tu já ouviste algum professor falar para uma mãe: “ah, não te preocupa, daqui pro meio do ano dá um clique e teu filho aprende”. Pois é, o click seria o momento da reorganização do campo da percepção.

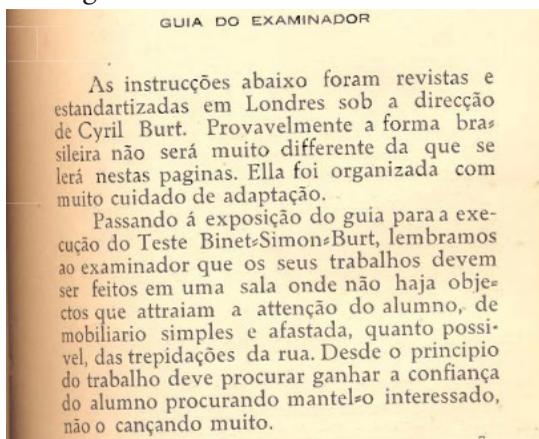
Por outro lado, o teste de Binet pode ser visto também como um da abordagem inatista, mas com outra explicação. O teste é uma escala de medida de inteligência. Aqui a inteligência é tida como uma aptidão geral que não depende das informações ou experiências adquiridas no decorrer da vida do indivíduo. Envolve atenção, julgamento, adaptação do comportamento a objetivos. O famoso QI (Quociente intelectual) é dado pela comparação entre idade mental e idade real da criança a aprendizagem depende do desenvolvimento teste de prontidão. Tu já deves ter pensando sobre qual é o teu QI, se é o médio com relação à população, não é mesmo?



Saiba Mais

Vale a pena conferir maiores detalhes no link: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Isaias_Alves_files/TesteIndividualInteligencia03.pdf

Figura 4: Binet



Fonte: Disponível em: < http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Isaias_Alves_files/TesteIndividualInteligencia03.pdf >

Veja alguns autores que podem ser citados nesta abordagem: Renê Descartes, Leibniz, Kant, Mc Dougall, Francis Galton, J. Mckeen Cattell, A. Binet, Chomsky.

Assim, na abordagem inatista, o papel da educação para o desenvolvimento do sujeito é limitado, pois se considera que o desempenho escolar é dependente das capacidades inatas do indivíduo, as quais seguem as leis próprias do desenvolvimento psíquico, endógeno que independe da cultura e da aprendizagem. Desta forma, a concepção inatista do desenvolvimento humano, vê o processo de desenvolvimento como o desabrochar de características internas, genéticas ou constitutivas. Enfatiza o papel de fatores biológicos, como a hereditariedade e a maturação.

A abordagem empirista também é chamada de behaviorista, do inglês behavior (= comportamento). Também chamada de abordagem ambientalista, esta tem inspiração na epistemologia empirista e positivista. Também chamada de teoria associacionista, de estímulo-resposta ou conexãoista. Watson, um dos fundadores do behaviorismo dizia que se dessem a ele um bebê para cuidar ele poderia tornar a criança um ladrão ou um juiz. Com isso queria dizer que o meio ambiente molda o comportamento do sujeito. A influência do meio tem sido muito discutida na educação, na tentativa de entender se temos um papel relevante a desempenhar frente às gerações futuras. Aqui pensa-se que sim. E tu, o que achas desta afirmação?

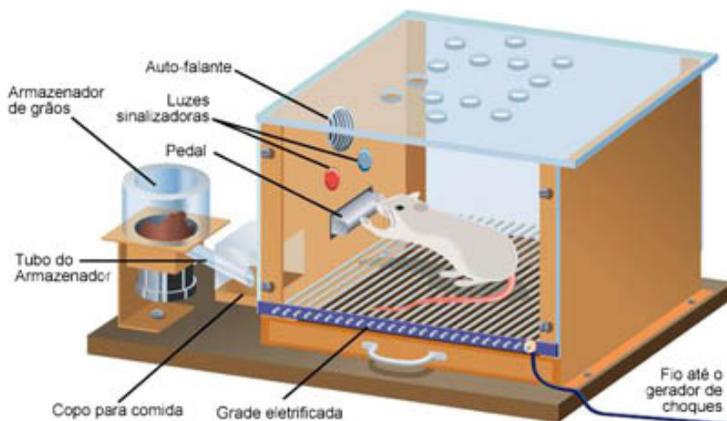
Tu conheces os trabalhos de Francis Bacon, Tomás Hobbes, John Locke e Augusto Comte? Estes são alguns nomes de referência desta abordagem. No campo da Psicologia podemos citar Edward Thorndike, Ivan Pavlov, John Watson e Burrhus Skinner.

O funcionamento da inteligência é explicado por uma pressão que o meio exterior exerce sobre o organismo e

que, paulatinamente, é gravada no sujeito, independente de sua atividade. Assim, atribui-se ao ambiente um papel de excelência, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. O fato é que o behaviorismo observa o comportamento observável dos sujeitos, não investigando o que se passa “na caixa preta”, ou seja nos processos mentais.

Aqui a escola e o professor têm papel importante, na condução do processo, ao administrar um programa de reforçamento para os alunos. Isso porque as ações e habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram (FONTANA E CRUZ, 1998). De tal forma que as características humanas são dadas em função das condições do meio em que o sujeito se encontra. E, também, o comportamento é uma resposta do organismo (humano ou animal) a algum estímulo presente no meio ambiente. Skinner criou uma caixa para demonstrar como podemos condicionar um comportamento. Para tanto, utilizou-se de animais para demonstração colocando-os em caixas. Abaixo, na figura 5, temos um exemplo de uma caixa de condicionamento.

Figura 5: Caixa de Skinner



Fonte: <http://ensinolivre.pt/logo3d-mover-uma-tartaruga-em-3d-com-comandos-simples>

Na **abordagem interacionista**, também chamada de construtivismo, o foco não é colocado nem prioritariamente no sujeito nem no meio, mas sim na interação que há entre sujeito e objeto mediante a ação do sujeito sobre o mundo. Assim, o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social.

É uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge das ciências e da Filosofia. Os nomes de Piaget, Vygotsky e Wallon são os mais lembrados nesta abordagem.

Aqui os sujeitos são vistos como ativos na construção de explicações sobre o mundo, desde a infância, tentando compreender suas vivências e explicar aquilo que lhe é estranho, construindo hipóteses. Estas hipóteses são alteradas ao longo do ciclo vital, sendo que as crianças têm explicações bastante próprias sobre o mundo. O conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com o meio, sendo que há uma ação recíproca entre sujeito e meio. Assim, o interacionismo discorda tanto do inatismo quanto do empirismo. A interação não é apenas com objetos físicos, mas também com outras pessoas, adultos, crianças, com a cultura.



Saiba Mais

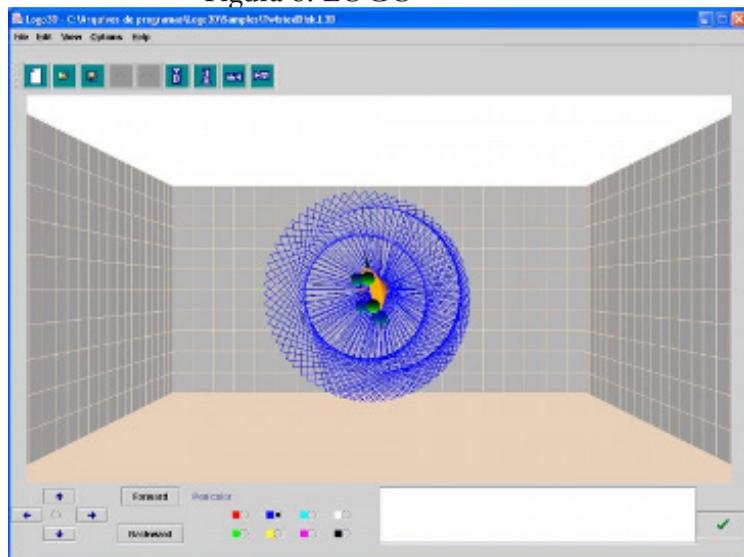
Temos ainda o construcionismo (<http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs08papert.htm>). Trata-se de uma reconstrução teórica a partir do construtivismo piagetiano, feita por Seymour Papert (1994). Aqui a criança é um “ser pensante” e construtora de suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinada. As ideias centrais desta perspectiva tentam responder algumas questões, tais como: como criar condições para que mais conhecimento possa ser adquirido por esta criança?

Assim, objetiva-se produzir o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino e alcançar meios de aprendizagem

fortes que valorizem a construção mental do sujeito, apoiada em suas próprias construções no mundo. Isso porque acredita-se que, como qualquer construtor, a criança se apropria, para seu próprio uso, de materiais que ela encontra e, mais significativamente, de modelos e metáforas sugeridos pela cultura que a rodeia (PAPERT, 1994).

Papert criou o micromundo LOGO, baseado na perspectiva construcionista. Conheces o LOGO? Vale a pena utilizá-lo na educação.

Figura 6: LOGO



Fonte: <http://ensinolivre.pt/logo3d-mover-uma-tartaruga-em-3d-com-comandos-simples>

No próximo subcapítulo, vamos estudar alguns conceitos e os autores que os trouxeram. Tais perspectivas trouxeram contribuições para a educação, a partir de pontos de vista diferenciados sobre o que se entende por aprender e ensinar. Nenhuma teoria é melhor ou pior do que outra, cada uma se preocupa com objetos diferentes e concepções de mundo também diferentes. O convite que te faço para ler estes autores é, ao ler, identificar momentos da tua história em que percebes que os conceitos foram trabalhados na organização da sala de aula, na avaliação, na forma de apresentar os

conteúdos, enfim, no cotidiano escolar. Além disso, espero que possas localizar o referencial que mais te inspira e que possas aprofundar teus estudos nesta direção.

2.1 Aprendizagem na abordagem comportamentalista

2.1.1 Skinner

Este autor adota o associacionismo de Thorndike como base de suas formulações psicológicas o comportamento, às quais são marcadas pela preocupação com a aprendizagem. Ele acreditava ser possível condicionar comportamentos e atuou com animais, dentre eles pombos.

Dica de vídeo: No vídeo “A Psicologia de B_ F_ Skinner” podemos ver o autor e seus trabalhos de condicionamento: <<http://youtu.be/MsKYhpBl5io>>. Veja como as pesquisas são levadas para os seres humanos.

A lei do efeito é apropriada por Skinner para definir o comportamento operante, constituído por associações estímulo-reforço (positivo ou negativo) às respostas de um sujeito. Suas formulações resultaram na “instrução programada”.

A perspectiva skinneriana é baseada nos preceitos científicos e ele acredita que o comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado. Ele não se interessava por ideias como liberdade, autonomia, dignidade e criatividade, pois acreditava que as mesmas são ficções sobre comportamento sem valor explicativo e científico. Escreveu uma obra interessante sobre Liberdade, intitulada Walden II, em que ele trata sobre uma sociedade do futuro.

No âmbito do estudo, Skinner propôs o uso das máquinas de ensinar. Veja em detalhes: <http://youtu.be/VdRii3-VeNY>.

Figura 7 – Máquina de ensinar



Fonte: <http://youtu.be/VdRii3-VeNY>

Veja como Wayne Weiten (2002, p. 160) expõe o behaviorismo:

O comportamento pode ser modelado através da administração de reforços positivos e negativos, o que implica também numa relação causal entre reforço (causa) e comportamento (efeito):

- a) o programa experimental de Skinner é o da utilização sistemática de um reforço, privando ou não o sujeito do mesmo conforme um comportamento rigidamente pretendido;
- b) a eficácia do reforço depende da proximidade temporal e espacial em relação ao comportamento que se pretende modelar, sob pena de incidir sobre outro que não esteja em questão;
- c) um reforço positivo fortalece a probabilidade do comportamento pretendido que segue. O seu registro é a presença (positividade) de uma recompensa;
- d) um reforço negativo enfraquece um determinado comportamento em proveito de outro que faça cessar o desprazer com uma situação. Portanto, o seu registro é a ausência (retirada) de um estímulo que cause desprazer após a resposta pretendida;
- e) ambos, entretanto, incidem após a emergência de um comportamento pretendido pelo experimentador.

Punição

Refere-se a um desprazer (estímulo) que se faz presente após um determinado comportamento não pretendido por aquele que a aplica, enquanto que o reforço negativo se caracteriza pela ausência (retirada) do desprazer após a ocorrência de um comportamento pretendido por aquele que o promove:

“O pai reclama do filho até que cumpra uma tarefa: ao cumpri-la, o filho escapa às reclamações (reforçando o comportamento do pai). Um professor ameaça seus alunos de castigos corporais ou de reprovação, até que resolvam prestar atenção à aula; se obedecerem estarão afastando a ameaça de castigo (e reforçam seu emprego pelo professor). De uma ou outra forma, o controle adverso intencional é o padrão de quase todo o ajustamento social - na ética, na religião, no governo, na economia, na educação, na psicoterapia e na vida familiar (Skinner, 1971, p. 26-27).

A punição, neste sentido, não modifica o comportamento de quem a promove, nem - a longo prazo - de quem a recebe (por exemplo, a punição de ser preso não modifica o comportamento anteriormente condicionado e operante do punido).

Condicionamento operante

Refere-se aos estímulos que seguem a resposta, isto é, posterior a ela, ao contrário do condicionamento respondente em que o estímulo antecede a resposta; Permite modelar um determinado comportamento pretendido através da administração dos reforços; Há várias formas de modelagem através do condicionamento operante, pois o sujeito possui um repertório de condicionamento operante, o qual em grande podem ter sido gerados em situações incontingentes.

Instrução programada

Utilização de máquinas de ensinar como forma de resolver os impasses que surgem em decorrência das dificuldades de atender cada aluno. O acompanhamento poderia ser feito pela própria máquina, especialmente nas formas de avaliação, entendidas por ele como parte essencial da aprendizagem.

Avaliação e aprendizagem:

o papel da avaliação na aprendizagem está no contexto de uma concepção que supervaloriza o acerto (a incidência de erro deve ser igual a zero) coerente com a teoria do reforço, a aprendizagem não é entendida como o resultado de penalidade; para que haja controle da tríade estímulo - resposta - reforço, aprendizagem e avaliação deve ser feita por itens;

Programas lineares

apresentação da matéria ou conteúdo em seqüências curtas;

o aluno responde apenas a uma pergunta de cada vez;

o aluno dispõe do tempo que desejar para responder;

o aluno não deve passar para o item seguinte antes de haver respondido ao anterior;

as perguntas são propositadamente muito simples, para que os alunos cometam poucos erros;

depois de responder, o aluno comprova (verifica) imediatamente a correção ou inexatidão de sua resposta, comparando-a com a resposta correta dado no próprio texto;

as seqüências são intimamente encadeadas em progressão racional;

o aluno é levado, desse modo, gradual e logicamente, a um domínio cada vez mais completo do assunto.

Conceitos básicos

Condicionamento respondente: associação de respostas automáticas a novos estímulos - um evento específico que ocorre com frequência em conjunção com outro evento, produzindo automaticamente uma reação, vai também adquirir, ele próprio, a capacidade de evocar tal reação.

Condicionamento operante: aprendizagem na qual o comportamento voluntário é fortalecido ou enfraquecido por conseqüências ou antecedentes. O estímulo condicionado que evoca a resposta condicionada a ser substituída é tratado como estímulo neutro e está associado a um estímulo incondicionado que elicia uma resposta incompatível. Por exemplo:

O estímulo condicionado (coelho) com estímulos incondicionados novos (brincas com crianças e comer) eliciavam respostas incondicionadas (sentimentos felizes, confortáveis e tranquilos) incompatíveis com ansiedade. O estímulo condicionado (coelho) acabou associado a uma reação emocional agradável a uma nova e conflitante resposta condicionada.

Condicionamento de fuga: a frequência de um operante é aumentada em circunstâncias semelhantes porque acaba com um evento habitual que o organismo considera desagradável (tapar os ouvidos para não ouvir barulho)

Condicionamento de evitação: a frequência de um operante é aumentada em condições semelhantes porque adia ou evita a ocorrência de um evento que o organismo antecipa como desagradável (obedecer as leis para evitar multas)



Exercício de aprendizagem

Para exercitar uma máquina de ensinar utilizaremos o programa desenvolvido sob a orientação do Prof. Paulo Francisco Slomp, por Ricardo Tomasi, na Faculdade de Educação da UFRGS. Teve como autora inicial Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse. A versão posterior, ampliada, foi elaborada pela professora Tania Beatriz Iwasko Marques. A revisão e redação final é obra conjunta dos professores Tania Marques e Paulo Francisco Slomp. Aqui poderás exercitar o livro *Instrução Programada de HOLLAND, J. SKINNER, B. F. A análise do comportamento*. São Paulo: Herder e EDUSP, 1969. Bom trabalho! <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/o-behaviorismo/c1.htm>

2.1.2 Bandura

Albert Bandura trouxe a teoria da aprendizagem social para o campo da Psicologia. Ele começou a ver que as crianças aprendem não só quando são diretamente envolvidas em situações de condicionamento. Sendo doutor em psicologia social, para ele as questões sociais eram relevantes na construção do sujeito. Ele trouxe a observação como um elemento importante na aprendizagem, explicando fenômenos tais como aprendizagem com a televisão, relevância das figuras populares para os jovens e importância para o comportamento. Enfatiza a importância da observação e da modelagem dos comportamentos, atitudes e respostas emocionais dos outros.

O trabalho de Anita Woolfolk (2000) serviu como referência para as colocações abaixo. Leia o material, vale a pena.

Aqui entende-se que os eventos ambientais (recursos, consequências de ações e ambiente físico), pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento) e comportamentos (atos individuais, escolhas e declarações verbais) interagem no processo de aprendizagem (isso é chamado de determinismo recíproco). A aprendizagem ocorre de forma indireta, a partir

da observação de outros. Não é assim na escola? Um aluno aprende com o comportamento do professor direcionado a outro aluno. Tu já viste isso acontecer nas escolas por onde passaste?

O aprendizado seria excessivamente trabalhoso, para não mencionar perigosos, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. Por sorte, a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma idéia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação (BANDURA, 1977, p. 22).

Assim, a aprendizagem ativa é aprender, fazendo (e experimentando as consequências da ação). E como se dá a aprendizagem por observação?

- a) Por intermédio de reforço indireto: recompensa ou punição de outrem
- b) Pela expectativa de ser reforçado pelo domínio
- c) Pela identificação com o modelo admirado ou de status elevado

Os processos componentes que estão por trás do aprendizado pela observação são:

- (1) Atenção, incluindo os eventos apresentados (clareza, valência afetiva, complexidade, frequência, valor funcional) e as características do observador (capacidades sensoriais, nível de atenção despertada, conjunto de percepção, reforço anterior),
- (2) Retenção, incluindo codificação simbólica, organização cognitiva, ensaio simbólico, ensaio motor),
- (3) Reprodução motora, incluindo capacidades físicas, auto-observação da reprodução, exatidão do retorno
- (4) Motivação, incluindo reforço externo, indireto e próprio controle dos próprios reforçadores).

As próprias pessoas podem atuar na modificação do próprio comportamento. Bandura trata da auto-regulação e modificação cognitiva do comportamento. Aponta que o automanejo é um programa de mudança de comportamento básico, quando há o estabelecimento de objetivos, observação de seu próprio trabalho, manutenção de registros e avaliação do próprio desempenho, seleção e liberação de reforço.



Exercício de aprendizagem

Para pensar e exercitar:

Vamos testar para verificar se funciona mesmo?

Estabeleça um comportamento e veja se consegue seguir os passos:

- a) estabelecimento de objetivos específicos, tornando-os públicos
- b) registro e avaliação de progresso através de mapa, diário, listagem com a frequência ou duração dos comportamentos em questão
- c) auto-reforço

2.2 Aprendizagem na abordagem cognitivista

“A inteligência é um caso particular de adaptação biológica”

A abordagem piagetiana, conforme Fontana e Cruz (1998), traz contribuições riquíssimas para o campo da Educação. Apesar de não ter pensado muito sobre a escola, houve vários diálogos entre a Epistemologia Genética de Piaget e o ensino formal. Ao utilizar o método clínico, a Piaget interessava entender o pensamento humano e suas alterações ao longo da vida. Ele ouvia as perguntas e respostas das crianças, tentando entender o sistema de raciocínio que as sustentava. Acaso tu já ouviste alguma fala como as que estão listadas abaixo?

“Papai, por favor, corte este pinheiro - ele faz o vento. Depois que você cortar ele, o tempo vai ficar bom e a mamãe me leva para um passeio.”

“Mamãe, quem nasceu primeiro, você ou eu?”

Mas, quem foi o Jean Piaget?

Ele nasceu na Suíça, em 1896 e faleceu em 1980, aos 84 anos de idade. Formou-se em Ciências Sociais em 1915 e, em 1918, doutorou-se nessa mesma área. De 1921 a 1925 elaborou os princípios e fundamentos de sua teoria do conhecimento, abordando temas gerais, tais como, relação entre pensamento e linguagem (1923), desenvolvimento, na criança, do julgamento e do raciocínio (1924), da representação do mundo (1926), da causalidade física (1927) e do julgamento moral (1927).

De 1925 a 1931, como nascimento de seus filhos, dedicou-se à observação de bebês, elaborando análises sobre a construção do real e o desenvolvimento da inteligência.

Na década de 30, ajudado por seus colaboradores, concentrou a pesquisa na gênese das noções de quantidade, número, tempo, espaço, velocidade, movimento, mensuração, lógica e probabilidade. Na década de 40 abordou o desenvolvimento da percepção. A partir de 1950, voltou-se para a sistematização teórica da epistemologia genética. Em 1955 fundou o Centro Internacional de Epistemologia Genética. Na década de 70 estudou os mecanismos de transição que impulsionam e explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo.

A partir desta marcação das décadas, pode-se ver como o trabalho de Piaget foi vasto e significativo para a ciência. Ele não se dedicou à escola, mas sim a como os seres humanos aprendem. Lembre-se disso, pois há muitas discussões sobre construtivismo que criticam a obra de Piaget, sem levar em conta a produção do autor!

A biologia foi o grande impulso para seus estudos para o entendimento da questão adaptação do organismo ao meio. A epistemologia encaminhou suas perguntas sobre o conhecer

humano, diferente do animal por atingir o conhecimento lógico-abstrato.

Piaget entende que há relações entre organismo e meio e estas são relações de troca, pelas quais o organismo adapta-se ao meio e, ao mesmo tempo, o assimila, de acordo com suas estruturas, num processo de equilíbrios sucessivos. Assim, conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento. Pressupõe a organização da experiência num sistema de relações.

Um organismo adaptado ao meio é aquele que interage com o mesmo, mantendo um equilíbrio entre suas necessidades de sobrevivência e as dificuldades e restrições impostas pelo meio. O processo de adaptação impescinde de dois movimento:

Assimilação: ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio; as coisas e os fatos do meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significação para o indivíduo.

Acomodação: modificação das estruturas de pensamento do indivíduo.

Por meio do processo de assimilação/acomodação o organismo adapta-se ao meio (elaborando conhecimento sobre ele), o seu próprio funcionamento cognitivo vai se estruturando, se organizando.

A organização cognitiva se dá a partir do reflexo, esquemas de ação, esquemas mentais e equilíbrio. Assim, o reflexo diz respeito às reações automáticas desencadeadas por certos estímulos (por exemplo, no caso da criança pequena a sucção da mama e preensão. Este reflexo é fundamental para a alimentação, que no bebê humano se dá a partir da amamentação). Os reflexos são simples e podem ser organizados em ações mais complexas. Neste caso temos os esquemas de ação. Estes são diferenciados dos esquemas,

por serem complexos e flexíveis (pegar, sugar, empurrar). Eles referem-se ao que é generalizável em uma ação, o que permite reconhecê-la e diferenciá-la de outras ações, independentemente do objeto a que se aplica (Exemplo: mamadeira: coordenação entre pegar e sugar). Já os esquemas mentais, estes dizem respeito aos esquemas de ação que ampliam-se, coordenam-se entre si, diferenciam-se e acabam por se interiorizar, dando origem ao pensamento.

Assim, um momento importante para a vida mental é o processo de equilibração. Piaget afirma que esta é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental, sendo entendida como a capacidade de auto-regulação. Em movimentos contantes, temos equilibração e re-equilibração, sendo que esta última se dá por meio da acomodação ou da coordenação de esquemas, implicando uma ultrapassagem da situação anterior e a abertura para novas possibilidades de ação.

Sendo assim, na educação podemos provocar o pensamento de nossos alunos, através de desafios, para promover processos de equilibração e re-equilibração.

Sobre estes conteúdos, vale a pena assistir o vídeo “PIAGET GRANDES EDUCADORES COMPLETO”: <http://youtu.be/XAkPSz6XR2g>

Piaget tem uma parte bastante conhecida em sua teoria. São os estágios do desenvolvimento cognitivo. Passemos brevemente por eles. Já convido para que possa pensar em crianças que conheces e verificar o tipo de pensamento que ela tem. Topas o desafio?

Os estágios são demarcados em etapas relacionadas com a faixa etária do ser humano, mas, não necessariamente a idade é seguida em cada estágio. Até porque há um trabalho cognitivo importante na passagem de um estágio para outro em cada organismo humano. Piaget e Inhelder em “A psicologia da criança” descrevem os níveis de desenvolvimento. A obra

aqui utilizada e citada é de 1993. Acompanhemos o que os autores afirmam:

SENSÓRIO-MOTOR (do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade) : passagem do reflexos aos esquemas de ação. As ações são repetidas devido aos efeitos interessantes que produzem. Ações começam a ganhar intencionalidade. O eu e o mundo tornam-se progressivamente distintos. Os indivíduos e os objetos diferenciam-se e organizam-se no plano das ações exteriores e a permanência dos objetos vai sendo construída. Formam-se as primeiras imagens mentais jogos, imitações, imagens interiores, simbolização.

PRÉ-OPERATÓRIO (dos 2 aos 7 anos): trata os objetos como símbolo de outra coisa. Centrada no seu próprio ponto de vista, a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro nem de avaliar seu próprio pensamento. Ela não considera mais de um aspecto de um problema ao mesmo tempo, fixando-se sempre em apenas um deles. Ações humanas explicam os fenômenos naturais, elementos da natureza praticam ações humanas, são dotados de intencionalidade e qualidades humanas.

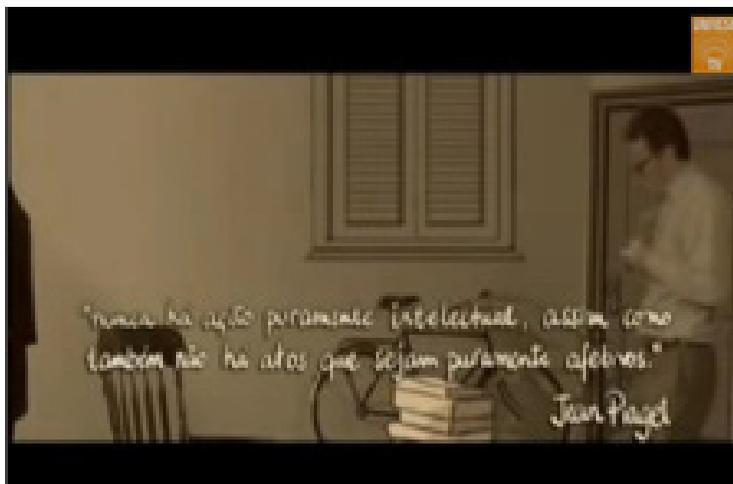
OPERATÓRIO-CONCRETO (dos 7 aos 11 anos): o pensamento assume a forma de operações intelectuais que são ações mentais voltadas para a constatação e a explicação. Reversibilidade do pensamento. A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista do outro e de conceitualizar algumas relações.

OPERATÓRIO FORMAL (dos 11 aos 15 anos): pensamento abstrato, refletindo sobre situações hipotéticas de maneira lógica. Possibilidade de pensar sobre o próprio pensamento.

Mas, a aprendizagem não tem apenas um componente racional. A afetividade também é importante para Piaget. Veja o vídeo: Desenvolvimento afetivo, em que um ator

representando Piaget trata sobre o tema: <http://youtu.be/IUSVeVnmt1U>

Figura 8: Afetividade



Fonte: <http://youtu.be/IUSVeVnmt1U>

2.3 Aprendizagem na abordagem sócio-cognitivista

Vygosty é um autor que tem sido bastante citado no âmbito da Psicologia da Educação, porque traz a cultura como algo significativo no desenvolvimento humano. Acredita na perspectiva interacionista que a explica pela base marxiana de conhecimento.

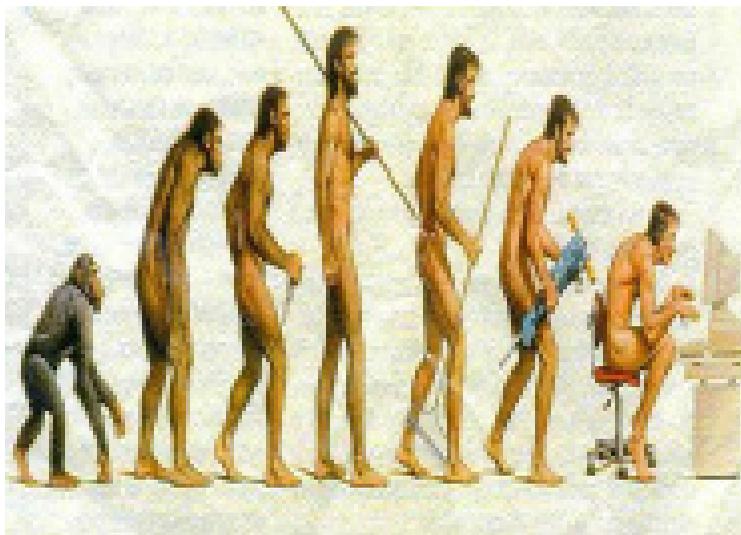
Um pouco sobre a história do autor:

O autor nasceu na Bielo-Rússia em 5 de nov de 1896, tendo falecido precocemente, em 1934 de tuberculose aos 37 anos. Fez vários cursos, tais como Direito, Literatura, Artes e Psicologia. Sendo que sua atuação profissional se deu como pesquisador e professor nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, deficiência física e mental, em diferentes instituições de ensino e pesquisa.

O sociointeracionista baseia-se na ideia de relação, relação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, o homem só é homem ao viver em sociedade, em seu contexto cultural “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. E é nesta mesma relação que as funções psicológicas são originadas. Vygotsky aponta quatro planos genéticos do desenvolvimento, com quatro entradas: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Uma é relativa à espécie, outra ao sujeito, à sociedade em que o sujeito vive e aos processos individuais.

Só o homem usa instrumentos? Pensemos nos chimpanzés, eles também utilizam vara para pegar uma banana, por exemplo. Mas ele funciona no plano concreto (inteligência prática), mas não no plano simbólico, com inteligência abstrata, sem vínculo com aspecto perceptual concreto e imediato. Aqui entra a linguagem.

Figura 9: Evolução do homem



Fonte:<http://www.valeumclick.com/wallpapers/wall001.jpg?v=1272209210187>

Isso porque a relação homem-mundo é uma relação mediada, ou seja, nos relacionamento com o mundo a partir de “ferramentas auxiliares” da atividade humana. Cortamos

fruta com uma faca, esta faca faz a mediação entre o humano e alimento. Outro elemento de mediação é a linguagem (escrita e falada).

Uma peculiaridade da proposta do autor é que o plano individual se desenvolve após o plano social, ou seja, o desenvolvimento se dá de fora para dentro. Como assim? A aprendizagem é o que promove o desenvolvimento, porque a cultura estabelece e a interface do sujeito com o mundo é que vai definir o desenvolvimento. Assim, quando a criança nasce ela é dotada de funções psicológicas elementares, que, no decorrer da vida em sociedade, vão se desenvolvendo as funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e a deliberação).

Neste sentido, o conceito de interiorização é importante, pois o processo de passagem do social para o pessoal, ou seja, a passagem do plano externo para o interno não é automático: “a interiorização é a reconstrução em nível interpsicológico de uma operação intrapsicológica, graças às ações dos signos (Vygotsky, 1978)” (CUBERO, LUQUE, 2004, p. 98). As ferramentas construídas sociohistoricamente também são apropriadas pelos sujeitos e é fundamental para o processo de aprendizagem. Tanto que Vygotsky e Luria construíram um conceito para dar conta deste processo, que foi intitulado de apropriação. A apropriação nada mais é do que “a reconstrução feita pelos sujeitos das ferramentas psicológicas em seu desenvolvimento histórico” (idem). O interessante aqui é perceber que isso não é automático e, ao mesmo tempo, altera as funções psicológicas. Assim, faz diferença absolutamente o contexto de vida de cada um com relação ao seu processo tanto de desenvolvimento quanto de aprendizagem.

A linguagem, inicialmente, tem uma função comunicativa “e de regulação da relação com o mundo externo; mais adiante, a linguagem se torna um regulador da própria ação. Um signo sempre é, em primeiro lugar, um instrumento para influir nos demais, e só depois se torna uma ferramenta que influi no próprio indivíduo (Vygotsky, 1978)” (CUBERO, LUQUE, 2004, p. 103).

Um conceito muito relatado e com impacto na relação professor-aluno é o que explica a evolução intelectual, com o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial.

O que tu achas? É mais importante o que já sabemos ou o que não sabemos ainda? É mais importante reforçar o que já se sabe ou ir em busca ao que ainda não se sabe, mas se poderá saber? Estas questões são importantes para entendermos os níveis de desenvolvimento. Veja o que os autores dizem a respeito:

Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre o que a criança faz sozinha (Desenvolvimento Real) e aquilo que ela realiza com a ajuda de alguém (Desenvolvimento Potencial). Essa zona de desenvolvimento Proximal define quais as funções que já estão amadurecendo na criança, pois aquilo que ela realiza com a ajuda de outro, mais tarde será o que ela estará realizando sozinha. É o que está próximo mas ainda não foi atingido.

Zona de desenvolvimento real: é o conhecimento que já está consolidado ou amadurecido na criança, ou seja, ela aprendeu e domina. Ex: cortar com tesoura, andar de bicicleta...

Zona de desenvolvimento potencial: é o que a criança faz com a ajuda de alguém mais experiente. É determinado por aquilo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente. Ex: Quebra-cabeça para uma criança de 3 anos, ela só conseguirá montar com a ajuda de um irmão mais velho ou de um adulto.

Cubero e Luque (2004) resumem que a teoria vigotskiana é uma “teoria revolucionária na qual a natureza humana é o resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração” (p. 94). Assim, a mediação é realizada no ensino escolar, tendo o professor, os instrumentos e, os colegas e a cultura fator preponderante com relação a cada um: “A escola representa o elemento

imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade; pensamento conceitual” (REGO, 2012).

Para Marta Kolh de Oliveira, a maior contribuição de Lev Vygotsky refere-se à importância da escola, na perspectiva do autor. Veja o vídeo: http://youtu.be/pZFu_ygccOo .

Figura 10: Vídeo sobre Vygotsky



Fonte: http://youtu.be/pZFu_ygccOo2.2 Aprendizagem na abordagem cognitivista



Exercício de aprendizagem

Como atividade para fechar este capítulo, sugiro que leias o artigo de Fernando Becker (s/d, p. 90-91) e discuta as falas de professores quanto à explicação sobre conhecimento, aprendizagem e ensino, relacionando-os com as abordagens de aprendizagem estudadas neste capítulo:

o conhecimento “se dá sempre via cinco sentidos, de uma ou outra maneira”, o conhecimento, diz outro, “se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo

introduzidas por nós nas crianças”; o conhecimento, diz um terceiro, se dá pela reação da pessoa “através de alguns estímulos, a partir de situações estimulantes - na medida em que a pessoa é estimulada, perguntada, incitada, questionada, ela é até obrigada a dar uma resposta”; um quarto docente afirma que “o aluno é como a anilina no papel em branco que a gente tingem: passa para o papel o aluno elabora, coloca com as próprias palavras”.

“Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende”. Outro diz: “Ah! Isso é difícil, porque acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar (...) Acho que a pessoa aprende praticamente por si (...)”. Um outro afirma: “O conhecimento para a criança (...) é intuitivo, não se ensina, não se transmite.”. E um outro diz: “O conhecimento é alguma coisa que a gente tenta despertar no aluno. Ele tem aquela ânsia de conhecer (...)”.

“A criança adquire conhecimento acho que olhando o mundo, o ambiente. Sofrendo influência das coisas ao seu redor começa-se a estabelecer relações com este mundo.”. Um outro diz: “A criança já traz parte do conhecimento. Adquire outra parte com o meio e constrói a partir disto.”. Outro: “O bicho eu adestro. A criança envolve inteligência, pensamento divergente, ela questiona, vai além.”. Um outro: “Como professora procuro interferir o mínimo para que a criança toque, mexa, experimente e, para isso, o professor precisa ter um pouco de sensibilidade para perceber se o aluno está ou não a fim de algo”. E, finalmente, um outro diz: “Olha, o conhecimento é o domínio sobre o saber fazer, no sentido da especificidade do curso que eu trabalho [Arquitetura]. No outro sentido, vejo como aquilo que tu produziste sobre esse saber fazer”.

Justifique sua resposta e converse sobre este tema no fórum intitulado “Epistemologia”.

Espero que tenhas podido refletir sobre as abordagens da aprendizagem nesta unidade e entendido como estas podem ser úteis no cotidiano escolar e em tua prática pedagógica.



Referências

BATESON, Gregory. *Passos hacia una ecologia de la mente*. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1991.

BOCK, A.; FURTADO, O., TEIXEIRA, M. *Psicologias – uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

BECKER, Fernando. *O Que é Construtivismo?* Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf, data de acesso: 14/04/2010.

CUBERO, R.; LUQUE, A. *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem*. In: COLL, C et. al. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora Atual, 1998.

OLIVEIRA, M. *Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto*. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, núm. 2, maio-ago, 2004, pp. 211-229.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

PAPERT, S. *A máquina das crianças; repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

WEITEN, W. *Introdução à Psicologia: temas e variações*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes, 1987.

WOOLFOLK, A. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

<http://www.sea.pucminas.br/html/Disciplinas/SlidesIF/dissertacao/Cap2.htm>

<http://www.eps.ufsc.br/teses99/casas/>

<http://psicologia.usal.es/bandura.htm>



Glossário

Auto-eficácia: senso de uma pessoa de ser capaz de lidar efetivamente com uma tarefa particular

Auto-instrução: falar consigo mesmo, executando os passos de uma tarefa

Contracondicionamento: tipo especial de condicionamento respondente em que uma determinada resposta condicionada é substituída por uma resposta incompatível ou conflitante.

Desenvolvimento: processo de equilibrações sucessivas que conduzem a maneiras de agir e de pensar cada vez mais complexas e elaboradas.

Discriminação: responder de forma diferente a estímulos semelhantes, mas não idênticos

Estímulo : evento que ativa comportamento

Estímulo condicionado: estímulo que evoca uma resposta emocional ou fisiológica após condicionamento

Estímulo não condicionado: estímulo que produz automaticamente uma resposta emocional ou fisiológica

Estímulo neutro: estímulo não relacionado a uma resposta

Extinção: desaparecimento gradual de uma resposta aprendida

Generalização: responder da mesma maneira a estímulos semelhantes

Modelagem: mudança no comportamento, pensamento, ou emoções que ocorrem por meio da observação de uma outra pessoa - um modelo.

Modificação cognitiva do comportamento: procedimentos baseados nos princípios comportamentais e cognitivos de aprendizagem para mudar seu próprio comportamento, usando fala privada e auto-instrução

Reforço negativo: fortalecimento de comportamento pela remoção de um estímulo aversivo

Reforço positivo: fortalecimento de comportamento pela apresentação de um estímulo desejado após o comportamento

Reforço: evento que eleva a possibilidade de uma

certa resposta ser dada em situações semelhantes

Resposta condicionada: resposta aprendida a um estímulo anteriormente neutro.

Resposta não-condicionada: resposta emocional ou fisiológica ocorre naturalmente

Resposta: reação observável a um estímulo

SciELO, A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

UNIDADE 3:

Psicologia do Desenvolvimento

Disciplina 4

Nesta unidade vamos estudar o campo da Psicologia do Desenvolvimento. Sugiro que seja realizada a leitura deste material e realizados os exercícios de aprendizagem. Os exercícios propostos devem ser postados no Moodle, a fim de que possamos abrir um canal de diálogo. Cada exercício deve ser postado em uma ferramenta específica do Moodle, conforme assinalado no próprio exercício. Nesta unidade trabalharemos com vários vídeos disponíveis no youtube. Eles têm duração variável. Sendo assim, organiza tua agenda de estudos com bastante cuidado para conseguir acompanhar e discutir o material da disciplina neste módulo.

Para abrir nossas conversas, produzi um vídeo para início de conversa. Ele está disponível em: <http://youtu.be/agvle4sF_2A>. É uma apresentação sobre o Campo da Psicologia do Desenvolvimento, com algumas problematizações.

Assistam o vídeo, leiam o material e vamos à nossa interação no ambiente Moodle. Todas contribuições serão muito bem-vindas.

METAS DA UNIDADE:

- Analisar as várias fases do desenvolvimento humano
- Entender os processos de juventude, idade adulta e velhice
- Refletir sobre a docência nas diversas faixas etárias

Uma criança de classe média alta, de sete anos, em Nova York, frequentando a escola, e uma criança de sete anos na zona rural do Afeganistão, que trabalha no campo e cuida dos irmãos menores; uma jovem paulistana que faz curso de inglês com intenção de inscrever-se num programa de intercâmbio e ir estudar na Austrália e outra jovem paulistana que mora nas ruas e está grávida do segundo filho; e uma dona de casa carioca, um monge do Tibete e um cientista inglês, o que têm em comum como adultos?

Como explicar os inúmeros casos de pessoas que superam condições adversas ocorridas em sua infância? Ou dos jovens que percebem sua adolescência mais como continuidade do que como ruptura com seu percurso anterior?

Onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta? E os idosos que iniciam uma nova atividade em idade avançada e tornam-se criativos, produtivos, independentes? (OLIVEIRA, 2004, p. 215).

A Psicologia do Desenvolvimento é um campo da Psicologia que tem como foco o desenvolvimento humano. Mas, o que vem a ser o desenvolvimento? Ele ocorre independentemente das condições de vida das pessoas? Faz diferença estimular precocemente uma criança, dando estímulos como brinquedos ou não? Esta parte da Psicologia parte do pressuposto de que o ser humano não é o mesmo ao longo de sua vida. Há mudanças que ocorrem na forma de pensar, agir, decidir, de viver, enfim.

Sendo assim, estudamos nesta disciplina o ciclo de vida dos seres humanos, ou seja, nosso percurso ontogenético que vai da concepção até a morte. Aqui entram estudos sobre vida pré-natal, infância, adolescência/juventude, idade adulta, velhice. Dentro destas faixas etárias, estuda as variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas. Por isso, o desenvolvimento não é campo apenas da Psicologia,

ele faz interface com outros campos, tais como: Biologia, Antropologia, Sociologia, Educação, Medicina entre outros.

Um pressuposto dessa área é mudança. Ao longo do ciclo vital passamos por muitas mudanças. O que as causa? Porque uma criança diz inicialmente que a lua lhe segue, para depois de algum tempo criar hipóteses científicas sobre o fato? Porque dizemos coisas na infância e modificamos nosso pensamento ao longo do ciclo vital?

Dizer que há mudança é reconhecer que o tempo exerce influência, porém o tempo não é uma variável psicológica que pode ser analisada. Conforme Biaggio, ainda em 1978, é necessário que investiguemos como as condições internas e externas ao sujeito tanto afetam como promovem as mudanças. Assim, uma das perguntas da área é também sobre qual o peso das influências culturais, sociais e biológicas em nosso comportamento.

Oliveira (2004, p. 213) pensa desenvolvimento como transformação: “Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores. Na abordagem histórico-cultural encontramos a postulação do desenvolvimento humano como sendo resultado da interação entre quatro planos genéticos — a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (Vygotsky; Luria, 1996; Wertsch, 1988, Oliveira; Rego, 2003). Ainda, há de se pensar no sujeito concreto, em sua atividade: “os ciclos de vida deveriam ser compreendidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar” (OLIVEIRA, 2004, p. 218).

Veja algumas definições sobre (Psicologia do) Desenvolvimento e reflita sobre os elementos que fazem parte do campo da área:

Papalia e Olds (2000, p.25) definem desenvolvimento: “o estudo científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte”.

Mota (2005, p. 107) Psicologia do Desenvolvimento: “o estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas

variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida”

Isso mesmo, apesar de aparentar, à primeira vista, que Psicologia do Desenvolvimento refere-se apenas às crianças, isso não é verdade.



Exercício de aprendizagem

Faça uma busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>) e veja a diversidade de temáticas e de faixas etárias que estão sendo pesquisadas no Brasil. Lembre-se de colocar os resultados no teu Blog!



Saiba Mais

O artigo *Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica*, de autoria de Márcia Elia da Mota, publicado na Revista *Temas em Psicologia* aborda como se construiu a disciplina *Psicologia do Desenvolvimento*, em termos de objeto e metodologias. Leia e reflita!

Entendemos que as mudanças ao longo da vida dos sujeitos não acontecem de forma descontextualizada. E, além disso, que a produção do conhecimento científico se dá de forma complexa, historicamente situada. Isso tanto devido aos paradigmas que orientam a ação dos pesquisadores, quanto pelos instrumentos de produção e de análise dos dados. Podemos pensar juntamente a Oliveira sobre a indissociabilidade entre os níveis de análise do desenvolvimento humano. Ao ler a citação, pense sobre tuas experiências de vida, pois o desenvolvimento

se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente

reelabora, conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir. Assim, o bebê, que permanece deitado nos meses iniciais de sua vida e precisa dos cuidados do adulto, dadas certas características peculiares da espécie humana e próprias de sua fase de desenvolvimento, será acalentado, banhado, alimentado, vestido, de muitas maneiras diferentes, conforme as práticas culturais de seu grupo social. As características da espécie e das várias fases de desenvolvimento onto-genético serão interpretadas de acordo com as visões de mundo e as formas de significação próprias de cada cultura. A puberdade, por exemplo, conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo, é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas. Pode levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas denominadas “adolescentes” e “pré-adolescentes”, a práticas de iniciação ligadas à religião, etc. Do mesmo modo, outros fenômenos do desenvolvimento, originalmente provenientes de características da espécie ou das fases de desenvolvimento individual (por exemplo, o treino para controle das funções excretoras, a aquisição da linguagem, a velhice), recebem significação e tratamento peculiar dentro de cada cultura (OLIVEIRA, 1997, p. 55).

A pesquisa de Áries (1981) sobre a criação do conceito de infância nos auxilia neste momento. O autor apresenta a tese de que as crianças eram entendidas como pequenos adultos, ou como projeção do adulto em escala reduzida. Isso é demonstrado pela iconografia da época, entre os séculos XVII e XVIII. Sendo que até o século XVII, a imagem da criança raramente aparecia ou, quando apareciam, eram como pequeninos homens. Em nada se relacionando com os atuais estudos e representações da infância. Sendo assim, houve mudanças históricas na concepções de infância. Atualmente discutimos a necessidade da erradicação do trabalho infantil, em nome dos direitos das crianças (direito ao brincar, à educação, ao desenvolvimento de acordo com sua faixa etária), mas, em outras épocas, as crianças eram

necessárias para o trabalho agropastoril, durante a revolução industrial trabalhavam nas fábricas.

Um vídeo discute esta perspectiva. Trata-se d'a "Invenção da Infância", uma produção de Liliana Sulzbach e de Mônica Schmiedt, documentário com duração de 26 minutos, do ano de 2000. A sinopse aponta o assunto da obra "Ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo".

Assista em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia.

Figura 11: A invenção da infância



Fonte: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia



Exercício de aprendizagem

Refleta e responda em seu Blog: Quem são as crianças perdidas apresentadas no vídeo? Como a infância foi construída socio-historicamente? Que relações faço entre o vídeo e a prática pedagógica?

Da mesma forma, houve mudanças nas concepções de vida adulta e velhice. O aumento da qualidade de vida e da expectativa de vida ajudou a mudar as concepções e atenção a cada faixa etária (infância, adolescência, velhice). Neste sentido, a indústria farmacológica, a medicina, os avanços tecnológicos propiciam maior expectativa de vida e, com isso, a ciência vai se desdobrando em especialidades que dão conta destas mudanças, ao mesmo tempo em que criam os conceitos e modos de vida. Quanto aos modos de vida na idade adulta, vemos uma série de diferenças entre o comportamento dito adequado entre homens e mulheres, com relação ao campo de trabalho, à gestão da casa, relacionamento com filhos, escolha de ter filhos ou não. Sintetizando,

Figura 12: O desenvolvimento psicológico como resultado de múltiplas influências



Fonte: Palacios (2004, p. 17)

Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2009, p. 99) os fatores que influenciam o desenvolvimento humano são:

Hereditariedade – a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio que se encontra.

Crescimento orgânico – refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando esta criança estava no berço com alguns dias de vida.

Maturação neurofisiológica – é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo como nós, é necessário um desenvolvimento neurológico que a criança de 2, 3 anos não tem. Observe como ela segura o lápis.

Meio – o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer com facilidade uma escada, porque esta situação pode não ter feito parte de sua experiência de vida.

A partir da leitura, vemos que os autores diferenciam crescimento de maturação. Já pensaste sobre isso? Preste atenção no cotidiano e tente verificar situações cotidianas em que se verifique cada um dos conceitos (crescimento e maturação).

Há uma íntima relação entre os fatores biológicos, psíquicos e sociais no comportamento humano e em sua modificação. Quanto aos aspectos do desenvolvimento humano, eles podem ser compreendidos como sendo:

Aspecto físico-motor - refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Exemplo: a criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.

Aspecto intelectual – é a capacidade de pensamento, raciocínio. Por exemplo: a criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está em baixo de um móvel ou o jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.

Aspecto afetivo-emocional – é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de rever um amigo querido.

Aspecto social – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças, no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas.

Algum destes aspectos é mais importantes do que outros? Em comportamentos cotidianos, tu achas possível identificar se o aspecto intelectual se dá dissociado do aspecto social? E o aspecto físico-motor se dissocia do aspecto afetivo-emocional?

Como síntese, assista o vídeo “Introdução à Psicologia do Desenvolvimento”, produzido pela UNIVESP. Está disponível em: <<http://youtu.be/5WA1pmu-pQ8>>.

Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de rever um amigo querido.

Aspecto social – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças, no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas.

Algum destes aspectos é mais importantes do que outros? Em comportamentos cotidianos, tu achas possível identificar se o aspecto intelectual se dá dissociado do aspecto social? E o aspecto físico-motor se dissocia do aspecto afetivo-emocional?

Como síntese, assista o vídeo “Introdução à Psicologia do Desenvolvimento”, produzido pela UNIVESP. Está disponível em: <<http://youtu.be/5WA1pmu-pQ8>>.

Figura 13: Vídeo Psicologia do Desenvolvimento



Fonte: <<http://youtu.be/5WA1pmu-pQ8>>.

3.1 Desenvolvimento na infância

ARTIGOS 2 E 4

“Considera-se criança,
(Essa lei observou),
A pessoa que tiver
A idade inferior
A 12 anos de idade, ”
- Digo-lhe sem vaidade,
Assim sem tirar nem pôr.

Os estudos sobre infância podem partir desde a concepção ou antes dela, nos desejos dos pais.



Saiba Mais

Para saber mais: “É preciso apenas duas células para formar o ser humano. Duas células e um milagre”. É assim que se inicia a vida e o documentário “Vida no ventre”. Este é um documentário da National Geographic disponível em: <<http://www.apfn.com.pt/documentario/>>. Assista ao documentário para saber mais sobre concepção e gravidez. As transformações no corpo da mulher, a relação em família. Tudo isso diz respeito à vida na infância.

A criança já faz parte de uma família e uma sociedade. Inicia, na concepção, o ciclo vital de cada criança. Sabes o que é ciclo vital? Este é um conceito importante dentro da Psicologia. A infopédia traz uma conceituação que me parece interessante sobre ciclo vital, por isso a partilho contigo neste momento:

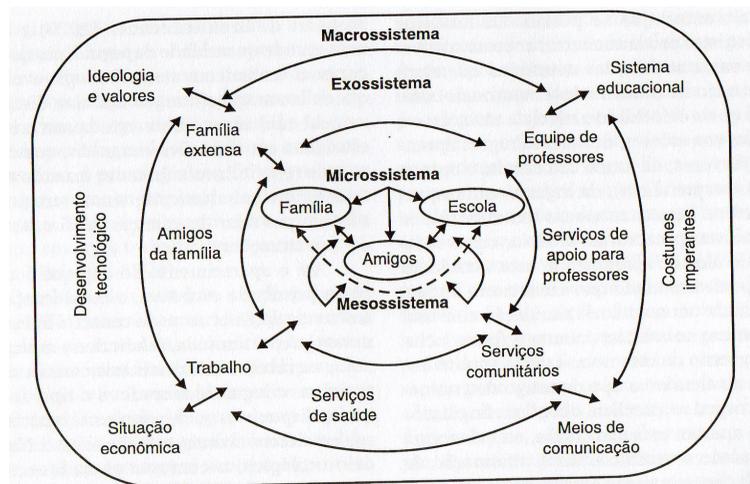
o conjunto das fases da vida onde é suposto realizar-se uma série de transições e de superar uma série de provas e de crises. Este ciclo desenvolve-se através de um processo de socialização e de endoculturação,

mediante os quais, em contacto com outros seres humanos e através da educação, uma criança passa de um modo gradual por diferentes idades e status, como ser capaz e consciente nas formas de uma cultura, até enfrentar a morte como a conclusão de sua existência pessoal.

Os indivíduos passam por diferentes etapas do ciclo de vida: a infância, a juventude, a maturidade, a velhice. A importância da idade ou do grupo de idades sempre foi elementar para a identificação social, juntamente com o sexo. Ao contrário deste, a idade vai-se modificando ao longo do tempo e é essa modificação, concretizada em ciclos de vida, que determina estatutos e funções diferentes para os indivíduos.

A infância faz parte do ciclo vital e deve ser entendida dentro de um continuum. Bronfenbrenner traz um esquema interessante que nos auxilia a pensar sobre os diversos contextos nos quais os seres humanos estão envolvidos. Nesta perspectiva ecológica, nunca estamos só e nosso comportamento não é função apenas de uma variável, mas sim do contexto.

Figura 13: Sistemas



Fonte: Palacios (2002, p. 36)

Nesta tabela vemos a complexidade de nossa vida, mesmo na infância. O microsistema (contexto no qual a pessoa se encontra e vive experiências significativas) no qual a criança mais circula é a família, após a escola e o grupo de iguais. Estes microsistemas não são isolados, eles articulam-se e têm relações. Por exemplo, a relação entre família e escola. O nível de análise das semelhanças, diferenças e conexões entre os microsistemas é chamado de mesossistema. Ainda, vemos o exossistema, isso porque família, por exemplo, participa de outros sistemas, outras esferas de influências que impactam indiretamente sobre a criança. Não é verdade que o regime de trabalho dos pais influencia no tempo dedicado aos filhos? O sistema de saúde impacta sobre a saúde e o desenvolvimento também. Envolvendo estes sistemas temos um mais amplo que é o macrossistema. Este situa, localiza temporal e especialmente os outros sistemas: “o macrossistema se relaciona com conteúdos tão diversos e relacionados entre si como as normas e leis imperantes, os costumes e as normas morais, o grau de desenvolvimento tecnológico e a situação econômica” (PALACIOS, 2002, p. 36). Aqui é o palco da cultura.

Assim, a sobrevivência do ser humano tanto psicológica quanto física se dá em sociedade – carícias, amparo, proteção, segurança, alimentação. Transformamo-nos humanos no contato com outros humanos, assim adquirimos a linguagem e nos comunicamos com outros.



Para Examinar

Pensem no vídeo assistido anteriormente “Invenção da Infância”. Faça uma análise do mesmo à luz do modelo de Bronfenbrenner apresentado acima.

Tabela 4: Etapas do ciclo vital

Faixa etária	Período Prénatal (concepção ao nascimento)
Desenvolvimentos Físicos	<p>Ocorre a concepção. A dotação genética interage com as influências ambientais desde o início. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos. Inicia-se o crescimento cerebral. O crescimento físico é o mais rápido de todo o ciclo vital. O feto ouve e responde a estímulos sensoriais. A vulnerabilidade a influências ambientais é grande.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>As capacidades de aprender e lembrar estão presentes durante a etapa fetal.</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>O feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela</p>

Faixa etária	Primeira Infância (nascimento aos 3 anos)
Desenvolvimentos Físicos	<p>Todos os sentidos funcionam no nascimento em graus variados.</p> <p>O cérebro aumenta de complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento e o desenvolvimento físico das habilidades motoras são rápidos.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas.</p> <p>O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas desenvolvem-se ao final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem desenvolvem-se rapidamente</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>Desenvolve-se um apego a pais e a outras pessoas.</p> <p>Desenvolve-se a autoconsciência.</p> <p>Ocorre uma mudança da dependência para a autonomia.</p> <p>Aumenta o interesse por outras crianças.</p>

Faixa etária	Segunda Infância (3 aos 6 anos)
Desenvolvimentos Físicos	O crescimento é constante; o corpo fica mais delgado e as proporções mais semelhantes às de um adulto. O apetite diminui, e os problemas de sono são comuns. A preferência pelo uso de uma das mãos aparece; as habilidades motoras finas e gerais e a força aumentam.
Desenvolvimentos Cognitivos	O pensamento é um pouco egocêntrico, mas a compreensão do ponto de vista das outras pessoas aumenta. A imaturidade cognitiva leva a algumas ideias ilógicas sobre o mundo. A memória e a linguagem se aperfeiçoam. A inteligência torna-se mais previsível
Desenvolvimentos Psicossociais	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa, o autocontrole e os cuidados consigo mesmo. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais complexo e mais social. Altruísmo, agressão e temores são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas as outras crianças tornam-se mais importantes. Frequentar a pré-escola é comum.

Faixa etária	Terceira Infância (6 aos 11 anos)
Desenvolvimentos Físicos	<p>O crescimento diminui. Força e habilidades atléticas aumentam.</p> <p>Doenças respiratórias são comuns, mas a saúde geralmente é melhor do que em qualquer outro período do ciclo vital.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>O egocentrismo diminui. As crianças começam a pensar com lógica, mas de maneira concreta.</p> <p>As habilidades de memória e linguagem aumentam. Os desenvolvimentos cognitivos permitem que as crianças beneficiem-se com a educação escolar. Algumas crianças apresentam necessidades e talentos educacionais especiais.</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>O autoconceito torna-se mais complexo, influenciando a autoestima.</p> <p>A co-regulação reflete a transferência gradual de controle dos pais para a criança. Os amigos assumem importância central.</p>

Faixa etária	Adolescência (11 aos Aproximadamente 20 anos)
Desenvolvimentos Físicos	<p>O crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas. Ocorre maturidade reprodutiva.</p> <p>Questões comportamentais, como transtornos alimentares e abuso de drogas, trazem importantes riscos à saúde.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>Desenvolve-se a capacidade de pensar em termos abstratos e utilizar o raciocínio científico.</p> <p>O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e em alguns comportamentos.</p> <p>A educação se concentra na preparação para a faculdade ou para a vida profissional.</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>Busca de identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central.</p> <p>Relacionamentos com os pais são, em geral, bons.</p> <p>Os grupos de amigos ajudam a desenvolver e testar o autoconceito, mas também podem exercer uma influência anti-social.</p>

Faixa etária	Jovem Adulto (20 aos 40 anos)
Desenvolvimentos Físicos	A condição física atinge o máximo, depois diminui ligeiramente. As escolhas de estilo de vida influenciam a saúde.
Desenvolvimentos Cognitivos	As capacidades cognitivas e os julgamentos morais assumem maior complexidade. Escolhas educacionais e profissionais são feitas.
Desenvolvimentos Psicossociais	Os traços e estilos de personalidade tornam-se relativamente estáveis, mas as mudanças na personalidade podem ser influenciadas pelas etapas e pelos eventos de vida. Tomam-se decisões sobre os relacionamentos íntimos e os estilos de vida pessoais. A maioria das pessoas casa-se e tem filhos.

Faixa etária	Meia-idade (40 aos 65)
Desenvolvimentos Físicos	<p>Pode ocorrer alguma deterioração das capacidades sensoriais, da saúde, do vigor e da destreza.</p> <p>Para as mulheres, chega a menopausa.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>A maioria das capacidades mentais atinge o máximo; a perícia e as capacidades de resolução de problemas práticos são acentuadas.</p> <p>O rendimento criativo pode diminuir, mas melhorar em qualidade.</p> <p>Para alguns, o êxito na carreira e o sucesso financeiro alcançam o máximo; para outros, podem ocorrer esgotamento total ou mudança profissional.</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>O senso de identidade continua se desenvolvendo; pode ocorrer uma transição de meia-idade estressante.</p> <p>A dupla responsabilidade de cuidar dos filhos e dos pais idosos pode causar estresse.</p> <p>A saída dos filhos deixa o ninho vazio.</p>

Faixa etária	Terceira Idade (65 anos em diante)
Desenvolvimentos Físicos	<p>A maioria das pessoas é saudável e ativa, embora a saúde e as capacidades físicas diminuam um pouco.</p> <p>O tempo de reação mais lento afeta alguns aspectos do funcionamento.</p>
Desenvolvimentos Cognitivos	<p>A maioria das pessoas é mentalmente alerta.</p> <p>Embora a inteligência e a memória possam se deteriorar em algumas áreas, a maioria das pessoas encontra formas de compensação.</p>
Desenvolvimentos Psicossociais	<p>A aposentadoria pode oferecer novas opções para a utilização do tempo.</p> <p>As pessoas precisam enfrentar as perdas pessoais e a morte iminente.</p> <p>Os relacionamentos com a família e com os amigos íntimos pode oferecer apoio importante.</p> <p>A busca de significado na vida assume importância central.</p>

Fonte: PAPÁLIA, Diane. et al *Desenvolvimento humano*. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Como vemos na tabela, da concepção aos 11, 12 anos, temos uma evolução importante em termos afetivos, sociais, cognitivos. As tarefas que damos conta ao longo do desenvolvimento são muitas. Na tabela 5 podemos acompanhar a evolução que se dá durante o primeiro ano.

Tabela 5: Desenvolvimento motor



Fonte: (MS, 2022, p. 79)

Tal desenvolvimento se dá em articulação com o restante da vida da criança, sendo necessários cuidados para que haja um desenvolvimento saudável.



Saiba Mais

Coll, Marchesi e Palacios (2004) trazem o desenvolvimento infantil sob diversas linhas teóricas. Vale a pena conferir a produção: Desenvolvimento Psicológico e Educação 1 – Psicologia Evolutiva.

No tocante ao desenvolvimento sócio-afetivo, temos mudanças significativas ao longo da vida. Piaget já dizia que o motor para a cognição é o afeto. Sendo assim, não podemos pensar que cognição é algo que se dá na cabeça do sujeito e que segue apenas o registro científico. Não, conforme Piaget, o afeto é o motor para a cognição. Veja, em termos de desenvolvimento cognitivo as mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital.

Idade	Nome do estágio	Descrição
0-2	Sensório-motor	O bebê manipula objetos para estabelecer os fundamentos da realidade física. Esse estágio termina com o desenvolvimento da linguagem
2-7	Pré-operacional	As percepções das crianças baseiam-se nas aparências imediatas. “O que elas vêem é o que é real”. Elas acreditam, entre outras coisas, que os objetos inanimados estão realmente vivos e que se a aparência de uma quantidade de líquido muda (por exemplo, se ele é vertido de um copo baixo e largo para outromais alto e fino), a quantidade muda.

8-12	Operações concretas	As crianças têm uma compreensão realista do mundo. Seu pensamento está realmente na mesma frequência que o de adulto. Contudo, embora possam raciocinar conceitualmente sobre objetos concretos, elas não são capazes de pensar abstratamente de um modo científico.
12 +	Operações formais	O raciocínio está em seu pináculo: hipotético, científico, flexível, plenamente adulto. Nosso pleno potencial humano cognitivo foi alcançado.

Fonte: Belski (2010)

Temos muita bibliografia sobre a infância que é riquíssima. Já discutimos algumas questões no capítulo anterior sobre desenvolvimento cognitivo. Podes retomar a leitura do capítulo anterior para relembrar os aspectos. Nosso foco nesta disciplina, entretanto é adolescência e idade adulta, tendo em vista o público com o qual preferencialmente tu trabalharás como licenciado.

3.2 Desenvolvimento na adolescência

Este artigo se completa
Dando a seguinte verdade:
“É adolescente àquele.
Que estiver na idade
De doze a dezoito anos,
Como todo ser humano,
Tem direito à liberdade...”

Começamos logo fazendo uma pergunta: Há apenas uma experiência da adolescência? Muito caracterizada como um período de transformações, muitas vezes acabamos por naturalizar um momento do ciclo de vida.

Erikson (1976) trouxe a adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento, introduzindo a perspectiva de moratória social. Como se fosse um período de intervalo, de experimentações para a vida adulta. Ele identificava essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria. Esta perspectiva, assim como outras auxiliou a concepção naturalista e universal sobre o adolescente. Mas, será que a experiência da adolescência é a mesma em todas as culturas? E, ainda, mesmo dentro de uma mesma sociedade, vivenciamos isso que se convencionou chamar de adolescência?

O livro publicado com apoio da UNICEF “Cá entre nós – guia de educação Integral em sexualidade entre jovens” traz uma série de curiosidades históricas sobre infância e adolescência que nos ajudam a colocar entre aspas a naturalização disto que nos acostumamos a pensar como um período da vida, que passa e que tem certas características determinadas:

Curiosidades Históricas

Na Grécia antiga, os meninos que nasciam na cidade de Esparta começavam seu treinamento militar aos 7 anos de idade;

No Império Romano, por volta do século II a.C., as meninas de 12 anos já eram consideradas adultas e prontas para o casamento;

na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser desmamada, o que acontecia por volta dos 06 ou 07 anos. Os pais costumavam mandar os filhos homens para a casa de um mestre em algum ofício para que aprendessem uma função. Já as meninas podiam ser trocadas entre as famílias para aprenderem os serviços domésticos para serem boas

esposas no futuro. Nessa época, as meninas se casavam lá pelos 13 ou 14 anos de idade;

antes dos séculos XVII e XVIII, não existia a adolescência e a juventude como existe hoje. Esses ciclos da vida só surgiram quando, devido à industrialização, as pessoas tiveram que aprender certas habilidades. Assim, definiu-se que essa fase da vida era um período preparatório para a vida adulta, uma vez que era necessário aprender algumas habilidades para ingressar no mundo do trabalho.

FONTE: UNICEF (2010)

Os estudos antropológicos têm nos ajudado a pensar nesta questão da adolescência, juventude. Veja, por exemplo, o trabalho de Margaret Mead. Esta antropóloga investigou em Samoa como se dava o que chamamos de adolescência. Ela queria saber se os distúrbios que angustiavam os adolescentes americanos na década de 1920 deviam-se a algo próprio da adolescência ou se dava devido às diferenças contextuais, à civilização. Em sua obra “Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa” (1928), chegou à conclusão de que sob diferentes condições a adolescência era vivenciada de forma também diferente. Ou seja, a adolescência não foi tida por Mead como algo universal.

Na mesma perspectiva de desnaturalização desta etapa do ciclo vital, o psicanalista Contardo Calligaris, no livro “Adolescência”, elucida que a ideia de adolescência é recente, data dos anos 50 (1950), no Estados Unidos. Na fase em que não se é mais criança, mas ainda não se é adulto, o problema então não é: “Quando começa a adolescência?”, mas: “Como se sai da adolescência?” (CALLIGARIS, 2000, p. 30).



Saiba Mais

Vale a pena ouvir o podcast da apresentação do livro pelo autor. Podes acessá-lo em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351920.shtml>

Em termos médicos, Lourenço e Queiroz (2010) analisam o crescimento de desenvolvimento puberal na adolescência. Vejamos:

A observação da curva de velocidade de crescimento permite a identificação de três momentos fundamentais do crescimento humano:

Fase 1 (lactância): fase de crescimento rápido, porém desacelerado. A velocidade de crescimento do primeiro ano de vida é a mais alta da vida extrauterina e é cerca de 25 cm/ano, reduzindo-se drasticamente nos dois primeiros anos de vida;

Fase 2 (infância propriamente dita): fase de crescimento lento, mais estável e constante. São comuns nos consultórios pediátricos queixas familiares do tipo “meu filho não cresce”, por ser um momento de baixa velocidade de crescimento, particularmente quando comparada à fase progressa. A velocidade média varia de 4 a 6 cm/ano e é chamada infantil ou pré-puberal, pois somente se modifica na fase seguinte;

Fase 3 (puberdade): novamente uma fase de crescimento rápido, com aceleração e posterior desaceleração, até, finalmente, o término do processo de crescimento.

Período de intenso crescimento esquelético, a adolescência é considerada como uma fase de grande vulnerabilidade ao desenvolvimento humano, cuja suscetibilidade aos agravos externos pode ocasionar prejuízos irreparáveis à estatura final do indivíduo. Portanto, o adolescente merece um enfoque preventivo de saúde e uma atenção diagnóstica especial em relação à apresentação de doenças crônicas, transtornos alimentares e distúrbios nutricionais (p. 72-73).

Ainda nesta perspectiva, temos o Documentário “O corpo humano”, da BBC, que narra as diversas fases da vida. Na seção selecionada apresenta-se a adolescência (O corpo humano 4 - A tempestuosa adolescência). Disponível em: <https://archive.org/details/Pfilosofia-the_human_body_4421>.

Figura 16: Vídeo Adolescência



1 | Filosofia-the human body 4421

Fonte: https://archive.org/details/Pfilosofia-the_human_body_4421

Aqui vemos como se dá o desenvolvimento, a diferença entre o desenvolvimento humano para outros animais, relatos de adolescentes e o caminho de uma adolescente narrando seu percurso. Assim, em termos de crescimento, temos uma mudança marcada, mas em termos de critérios claros para definir a adolescência isso já não é tão fácil. Encontramos definições que falam de um período que vai do final da infância (puberdade) ao início da vida adulta. O que demarca esta fronteira é mais um critério social do que de desenvolvimento. Vejamos o que Bock et. all. discutem sobre isso:

O fato é que não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta. Essa confusão acontece porque a adolescência não

é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconômica. Em outras palavras, nós não temos adolescência e sim adolescentes (2009, p. 291).

Sendo assim, adolescência refere-se ao ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2006). Veja a análise de Ozella sobre a relação entre o conceito de adolescência e a sociedade, ao explicar porque temos a noção de adolescência como moratória:

Clímaco (1991), considera que, na sociedade moderna, o trabalho, com sua sofisticação tecnológica, passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso.

A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência. Estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, e a aproximação de um grupo de iguais foram as consequências dessas exigências sociais.

A sociedade assiste, então, à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento – a juventude/a adolescência. Outro fator importante é que a adolescência pode ser entendida também como forma de justificativa

da burguesia para manter seus filhos longe do trabalho.

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico e da necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social.

A imagem conflituosa da adolescência foi trazida pelo pioneiro no seu estudo, Stanley Hall, ao descrever que ontogeneticamente seguimos a filogenia. Ou seja, cada sujeito reproduz em seu desenvolvimento o caminho trilhado pela humanidade. Ele pensava que a adolescência era tumultuada por acompanhar o momento de passagem da selvageria para o mundo civilizado. Freud também traz a passagem da latência para a fase da sexualidade genital. Veja o que pensam outros autores na tabela 6:

Autor	Característica
Peter Blos (1962)	<p>Na adolescência acontece um segundo processo de individuação que leva ao distanciamento emocional em relação aos pais e à aproximação aos iguais, primeiro mediante as relações de amizade e, posteriormente, nas relações de casal.</p> <p>Aparecem comportamentos regressivos, tais como: atração incondicional ou idolatria por alguns personagens famosos, fusão emocional ou sensação de estar completamente unido a algum amigo, inconformismo e rebeldia que contribui para o processo de desvinculação e seria um derivado da ambivalência nas relações e no conflito entre o amor e ódio para com os pais.</p>

Erik Erikson	A resolução da crise de identidade presente na adolescência contribuirá para a consolidação da personalidade adulta.
Robert Havighurst (1972)	A adolescência está marcada pela convergência entre as necessidades dos jovens e as demandas sociais; dessa combinação, surge uma série de oito tarefas evolutivas que devem ser enfrentadas durante os anos da adolescência: aceitação do próprio corpo resultante das mudanças da puberdade, consolidação do papel de gênero, estabelecimento de relações mais maduras com os companheiros de ambos os sexos, independência emocional dos pais, preparação para a carreira profissional e a vida de casal e família, aquisição de valores que servem de guia para o comportamento.
Mauricio Knobel (1981)	Síndrome normal da adolescência, na qual se enfatizam: a rebeldia, a instabilidade afetiva, a tendência grupal, as crises religiosas, as contradições, as crises de identidade. Há três perdas fundamentais neste período: perda do corpo infantil, perda dos pais da infância, perda da identidade e do papel sociofamiliar infantil. Para as perdas, psicodinamicamente produzem-se lutos. Quanto aos comportamentos, há busca de si mesmo e da identidade adulta, mediante elaboração dos lutos, tendência e necessidade grupal, necessidade de fantasiar com

	<p>o futuro imaginário e a saída do presente, questionamento das religiões e da religiosidade, deslocação temporal, evolução sexual desde o auto-erotismo até a sexualidade genital, atitude social reivindicatória, agressividade e violência, contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, separação progressiva ou brusca dos pais, constantes flutuações do humor e do estado de ânimo, com base depressiva.</p>
--	---

Fonte: Palacios e Olivas (2004, p. 312-313)



Exercício de aprendizagem

Vamos verificar o que dizem os jovens em nossa cidade sobre a adolescência? Peça para um jovem e uma jovem produzirem sua autobiografia. Após, analisem tal documento a partir da literatura sobre adolescência. Lembre-se de inserir o documento no Blog e socializá-lo com a turma no fórum de discussão intitulado “Adolescências”.

Haverá adolescência para jovens que têm filhos aos 15 anos? Existe adolescência para trabalhadores rurais que iniciam atividades na infância?

A música da banda Titãs traz alguns elementos para reflexão (<http://letras.mus.br/titas/40321/>):

Marvin

Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro
Era um grande coração
Ganhava a vida
Com muito suor
E mesmo assim
Não podia ser pior

Pouco dinheiro
Prá poder pagar
Todas as contas
E despesas do lar...
Mas Deus quis
Vê-lo no chão
Com as mãos
Levantadas pr'o céu
Implorando perdão
Chorei!
Meu pai disse:
“Boa sorte”
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse:
“Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer”...
E três dias depois de morrer
Meu pai, eu queria saber
Mas não botava
Nem os pés na escola
Mamãe lembrava
Disso a toda hora...
E todo dia
Antes do sol sair
Eu trabalhava
Sem me distrair
As vezes acho que
Não vai dar pé
Eu queria fugir
Mas onde eu estiver
Eu sei muito bem
O que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro
Não me deixa esquecer
Ele disse:
“Marvin, a vida é prá valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino

Eu sei de cor” ...
-”E então um dia
Uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho
De um ano inteiro
E aos treze anos
De idade eu sentia
Todo o peso do mundo
Em minhas costas
Eu queria jogar
Mas perdi a aposta” ...
Trabalhava feito
Um burro nos campos
Só via carne
Se roubasse um frango
Meu pai cuidava
De toda a família
Sem perceber
Segui a mesma trilha
E toda noite minha mãe orava
Deus!
Era em nome da fome
Que eu roubava
Dez anos passaram
Cresceram meus irmãos
E os anjos levaram
Minha mãe pelas mãos
Chorei!
Meu pai disse:
“Boa sorte”
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse:
“Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer”
“Marvin, a vida é prá valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor” ...(2x)

Como trabalhar na educação com jovens trabalhadores? Talvez este seja teu aluno e articular a prática pedagógica com o estilo de vida dos alunos é fundamental.

A história de vida de Marvin remete à análise feita por Bock et. al. sobre o paradoxo enfrentado por vários jovens quando são impelidos a ter uma vida de adulto (com trabalho, família própria, filhos, etc.): “esta expectativa social de que o jovem ainda não está preparado para as responsabilidades da vida de adulto, apesar de não corresponder à realidade de muitos jovens, acaba sendo um forte elemento de identidade do adolescente. Psicologicamente o jovem vive a angústia que representa a ambiguidade de não ser mais menino e ainda não ser adulto. Assim, o jovem que assumiu responsabilidades de adulto aos dezesseis anos irá imaginar-se como alguém que “perdeu” sua juventude (p. 296).



Para Examinar

O documentário “Ônibus 174” do diretor José Padilha, apresenta um episódio verídico ocorrido no Brasil. A sinopse do mesmo apresenta que trata-se de: Uma investigação cuidadosa, baseada em imagens de arquivo, entrevistas e documentos oficiais, sobre o sequestro de um ônibus em plena zona sul do Rio de Janeiro. O incidente, que aconteceu em 12 de junho de 2000, foi filmado e transmitido ao vivo por quatro horas, paralisando o país. No filme a história do sequestro é contada paralelamente à história de vida do sequestrador, intercalando imagens da ocorrência policial feitas pela televisão. É revelado como um típico menino de rua carioca transforma-se em bandido e as duas narrativas dialogam, formando um discurso que transcende a ambas e mostrando ao espectador porque o Brasil é um país é tão violento.” Para assistir: <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-onibus-174-nacional-online.html>

Figura 17: ônibus 174



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:%C3%94nibus_174.jpg

Para mais uma análise, no site <http://psicologado.com/resenhas/analise-do-documentario-onibus-174>, há uma análise apontando para os efeitos da invisibilidade da infância de rua no Brasil, para a juventude na rua, os caminhos entrecruzados entre serviços sociais, polícia e mídia.

Há várias pesquisas sobre adolescentes com temáticas sobre sexualidade, delinquência, comportamento político, dependência química, jovens institucionalizados e outros tantos.

Em uma pesquisa sobre juventude no Brasil, durante um grupo focal com alunos, em uma escola pública da cidade de Maceió, uma aluna analisou, sobre o uso de preservativos:

Olha, mas espera lá! não é falta de informação... é falta de consciência. Eu me criei sem pai e mãe e tive quem quisesse me tirar a virgindade e me dar filho e eu não quis. Se eu não tinha ninguém por mim eu pensava... “Se eu já não presto sozinha, imagina com um filho, o que vai ser de mim”. Então é de cada um.

Veja como os pesquisadores pensam a experimentação da sexualidade nesta fase da vida:

A juventude é momento em que a experimentação da sexualidade vai possibilitar uma estruturação de sua identidade. Assim, preconceitos e crenças organizam as possibilidades sexual-afetivas dos jovens. Segundo Figueiredo (1998: 9): Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes; mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamento de idéias majoritariamente presentes na mídia, em condutas idealizadas, que são “naturalizadas”, e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, independentemente de suas origens e localização. A juventude é também ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero no campo de identidade. Tais diferenças podem potencializar criatividade, singularidade como podem tender a reproduzir divisões sexualizadas com conotação de assimetria e desigualdade. É, portanto, natural que expressiva literatura no campo da sexualidade tenha-se voltado para o lugar da escola e da educação de jovens (p. 33)

E sobre o namoro? A TV Pínel produziu um vídeo bastante interessante (<http://youtu.be/HQLCOQfbAJs>). “Na TV Pínel, os pacientes do Instituto Municipal Phillippe

Pinel constróem um discurso bem humorado sobre sua própria condição. Uma TV comunitária que envolve usuários, integrantes da equipe da TV e funcionários de outros setores da instituição. Nesses mais de 10 anos, foram vários prêmios, participações em festivais de vídeo, congressos, eventos e organização de inúmeros encontros para debate de temas relacionados à comunicação e à loucura. Importante instrumento de intervenção cultural no contexto da Reforma Psiquiátrica Brasileira, alcançou boa repercussão na mídia. Para os usuários, um reconhecimento de suas potencialidades”. No episódio 5, discute-se com a população sobre namoro pela Internet.

Refletindo sobre isso, como será o cotidiano da juventude neste ano?

Muitos temas são importantes para a vivência da juventude em ambientes escolares. No ambiente de aprendizagem veremos mais pormenorizadamente a problematização de temáticas como drogadição, sexualidade, delinquencia. Para finalizar, deixo a citação de Calligaris que nos coloca frente aos imperativos da juventude:

Se o imperativo cultural dominante é “Desobedece!”, “Prova tua autonomia!”, então desobedecer pode ser uma maneira de obedecer. E obedecer, quem sabe, talvez seja o jeito certo de não se conformar. Essa complicação insolúvel introduz um leque de transgressões que vai desde um conformismo inesperado (o cúmulo da transgressão nesse caso consiste em voltar a uma cultura que não faria a apologia da transgressão) até uma espécie de arrematação infinita, em que não se sabe mais qual lance encontrar que constitua uma transgressão suficiente. (CALLIGARIS, p. 32-33).

A tendência à patologização da juventude é grande. Rosalina Teixeira aponta “a questão da adolescência numa perspectiva ‘antimanicomial’”. Descreve os problemas com medicalização: “Concluindo, lembramos aos profissionais da saúde mental que, antes de psicologizar ou medicalizar

a adolescência, deve-se perscrutar a doença social de um tempo que esvaziou seus rituais de passagem e quer aplacar a força da vida apenas com a pantomima que o panoptismo autoriza e que a mímica adulta de um mundo de regularidades, de padrões bem sucedidos tende a ostentar. Os adolescentes, por certo, desconfiam dessa fraude, e é-lhes insuportável trocar a vida por moeda tão gasta. Aí, fazer história na divergência, na adrenalina, na pichação, na drogadição, é apenas uma forma de afirmar uma vida menos medíocre, no mesmo sem-sentido que concebem o que se lhes apresenta para tamponar conflitos irremediáveis” (2002, p. 61).



Exercício de aprendizagem

Como atividade, leia a reportagem “Ciberbullying: Adolescentes falam do suicídio das meninas que tiveram imagens íntimas expostas na internet” e discuta a juventude na Internet no fórum de discussão “Ciberbullyn”:

“Adolescentes falam do suicídio das meninas que tiveram imagens íntimas expostas na internet e revelam como é amadurecer em um mundo em que o virtual é real. A reportagem é de Andrea Dip e Giulia Afiune, publicada pela Agência Pública, 08-01-2014. Fotos estampam sorrisos, olhares e caretas. Meninas posam para o próprio celular usando maquiagem, unhas feitas, roupas de festa ou mesmo o uniforme da escola – sozinhas ou acompanhadas dos amigos. Tudo é publicado nos perfis de redes sociais para ser “curtido” – a forma mais rápida e fugaz de aprovação online. Cada “like” em um “selfie”(autorretratos feitos com o celular), gato, comida ou sapato novo é esperado com ansiedade principalmente por crianças e adolescentes que passam cada vez mais tempo postando e checando a própria popularidade nas redes sociais. Uma pesquisa à qual a Pública teve acesso na íntegra em primeira mão, realizada pela ONG Safernetem parceria com a operadora de telecomunicações GVT– que entrevistou

que 62% deles está online todos os dias e 80% tem as redes sociais como seu principal objetivo de navegação. Como acontece no mundo todo, o que prevalece é a autoimagem – não é à toa que “selfie” foi escolhida como a palavra do ano de 2013 do idioma inglês pelo dicionário Oxford. De 2012 para 2013, seu uso aumentou 17.000% e a hashtag#selfie acompanha mais de 58 milhões de fotos na rede social Instagram.” O link está disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527104-ciberbullying-adolescentes-falam-do-suicidio-das-meninas-que-tiveram-imagens-intimas-expostas-na-internet>>.

3.3 Desenvolvimento na idade adulta e velhice

Raul Seixas, em Ouro de Tolo, traz uma reflexão sobre a vivência da fase adulta da vida:

Eu devia estar contente
Porque eu tenho um emprego
Sou um dito cidadão respeitável
E ganho quatro mil cruzeiros
Por mês
Eu devia agradecer ao Senhor
Por ter tido sucesso
Na vida como artista
Eu devia estar feliz
Porque consegui comprar
Um Corcel 73
Eu devia estar alegre
E satisfeito
Por morar em Ipanema
Depois de ter passado fome
Por dois anos
Aqui na Cidade Maravilhosa
Ah!
Eu devia estar sorrindo
E orgulhoso

Por ter finalmente vencido na vida
Mas eu acho isso uma grande piada
E um tanto quanto perigosa
Eu devia estar contente
Por ter conseguido
Tudo o que eu quis
Mas confesso abestalhado
Que eu estou decepcionado
Porque foi tão fácil conseguir
E agora eu me pergunto “E daí?”
Eu tenho uma porção
De coisas grandes pra conquistar
E eu não posso ficar aí parado
Eu devia estar feliz pelo Senhor
Ter me concedido o domingo
Pra ir com a família
No Jardim Zoológico
Dar pipoca aos macacos
Ah!
Mas que sujeito chato sou eu
Que não acha nada engraçado
Macaco, praia, carro
Jornal, tobogã
Eu acho tudo isso um saco
É você olhar no espelho
Se sentir
Um grandessíssimo idiota
Saber que é humano
Ridículo, limitado
Que só usa dez por cento
De sua cabeça animal
E você ainda acredita
Que é um doutor
Padre ou policial
Que está contribuindo
Com sua parte
Para o nosso belo
Quadro social
Eu é que não me sento
No trono de um apartamento

Com a boca escancarada
Cheia de dentes
Esperando a morte chegar
Porque longe das cercas
Embandeiradas
Que separam quintais
No cume calmo
Do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora
De um disco voador
Ah!
Eu é que não me sento
No trono de um apartamento
Com a boca escancarada
Cheia de dentes
Esperando a morte chegar
Porque longe das cercas
Embandeiradas
Que separam quintais
No cume calmo
Do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora
De um disco voador

A idade adulta e velhice já foram vistas como fases não importantes para a vida humana, inclusive a velhice vista como um período de declínio. Ora, com as mudanças sociais, aumento da expectativa de vida alteramos nossa forma de nos relacionarmos com este momento do ciclo vital.

Lembramos que a idade é uma variável vazia, ou seja, ela não prediz nem direciona os processos de desenvolvimento humano. Claro que ela tem um valor importante, pois não conseguiríamos pensar em um sujeito com dois anos de idade e considerá-lo como adulto em nossa cultura. Assim, a idade tem “um valor descritivo, porque costuma estar associada a uma série de circunstâncias e mudanças que realmente possuem uma capacidade explicativa; mas as relações ente idade e conduta são de natureza correlacional, não do tipo causal” (p. 371-372).



Para Examinar

Esta citação nos faz lembrar da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. Retome as pesquisas e entenda a diferença entre pesquisa correlacional e experimental.

A diferenciação entre as idades é importante para que possamos entender porque uma mulher de 40 anos pode ser categorizada diferentemente conforme cada elemento. A biografia pessoal, saúde, podem alterar estas inserções. Não necessariamente a idade cronológica é a mesma biológica. Duas pessoas com a mesma idade podem, também, ter processos bastante diferenciados. Birren e Renner (1977) trouxeram os significados das idades. Vejamos abaixo:

Idade cronológica: refere-se ao número de anos que transcorrem desde o nascimento de uma pessoa.

Idade biológica: é uma estimativa do lugar em que uma pessoa se encontra em relação ao seu potencial de vida.

Idade psicológica: está relacionada com a capacidade de adaptação de uma pessoa, isto é, com suas possibilidades para enfrentar as demandas do ambiente.

Idade funcional: integra os conceitos de idade biológica e idade psicológica e se refere à capacidade de autonomia e independência.

Idade social: está relacionada com os papéis e expectativas sociais associadas a determinadas idades.

Lembre-se: Será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas (OLIVEIRA, 2004, p. 215).

Quando começamos a envelhecer? Quando há maior perda de neurônios na evolução da vida? Claudia Andrade (2010, p. 260) traz uma série de pesquisas em que jovens

e adultos refletem sobre sua vida e expectativas. Veja que interessante os dados apresentados:

Apesar de no contexto das sociedades ocidentais a autonomia e a liberdade associadas ao período de transição para a idade adulta poderem influenciar o modo como os jovens representam e antecipam o que é ser adulto, a literatura sugere que as representações do papel de adulto adquirem hoje uma configuração própria, não isenta de aspectos negativos. Alguns autores que analisaram as representações dos jovens sobre o que significa “ser adulto” indicam que estas aparecem identificadas com aspectos menos agradáveis da vida adulta, nos quais se destacam as obrigações familiares e profissionais e a monotonia daí decorrente (Andrade, 2006; Nilsen, 1998). Como aspectos mais positivos do papel de adulto, os jovens do mesmo estudo referiram, acima de tudo, actividades que são essencialmente características da fase de transição para a idade adulta, como, por exemplo, conhecer novas pessoas, viajar, encontrar ocupações, com a condição de poder abandoná-las logo que se “tornem aborrecidas” ou quando aparece algo mais interessante, prosseguir os estudos em domínios interessantes e desafiantes, mesmo que não conduzam a um trabalho bem remunerado, ter um emprego onde se aprendam coisas novas e se enfrentem novas situações, seguindo sempre, em qualquer dos casos, os próprios desejos e aspirações. Para além destes aspectos, estes jovens destacaram ainda que a noção de “assentar na vida” é frequentemente associada à constituição de família com filhos, o que implica um emprego permanente para assegurar um rendimento fixo e, portanto, garantir a independência económica da família. Embora nenhum dos jovens desejasse o mesmo estilo de vida da geração anterior, ou seja, da geração dos seus pais, muitos pensam que, de algum modo, podem vir a acabar numa situação algo semelhante (Andrade, 2006; Nilsen, 1998).

Como consequência indirecta destas representações, destaca-se a coexistência de expectativas elevadas e de representações negativas, em relação ao papel de adulto. Todavia, se as representações da vida adulta continuam associadas a um emprego estável e a um aumento crescente do nível de vida, na actualidade, este critério não é considerado determinante para se “ser adulto” (Arnett, 1998). Já a parentalidade é considerada como um factor decisivo para se ser considerado adulto. Alguns autores indicam que os jovens, independentemente da idade e do género, assumem que ser pai ou mãe implica ter uma responsabilidade sobre outra pessoa e sobre si próprio, o que é característica da idade adulta (Andrade, 2006; Arnett, 1998; Greene & Wheatley, 1992). Também num estudo retrospectivo sobre as representações do papel de adulto, efectuado junto de jovens mães, Aronson, Kimberly, e Schaler (2001) confirmam que é determinante para se “ser adulto”, o facto de ter sido mãe, a par da independência económica. Estas jovens mulheres, aliás, não consideram nem o emprego, nem o casamento como marcos importantes para se verem a si mesmas como adultas. Outro estudo sobre o significado da vida adulta indicou que os jovens adultos distinguem categorias fundamentais para se analisar o significado de ser adulto: ao nível das relações familiares e com os amigos; do trabalho através do envolvimento na formação ou profissão; do bem-estar pessoal, associado a uma orientação individualista, com a procura hedónica do prazer e a manutenção da saúde (física e/ou mental); e da auto-realização, através da concretização de objectivos e do consequente desenvolvimento das competências psicológicas (Reitzle, 2006).

E, na tua vivência tanto pessoal como social, como podemos pensar a vida adulta em nosso estado? Converse com adultos e idosos para saber sobre o percurso biográfico e como se sentem nesta fase da vida. Lembrando que nosso foco

é a educação, pergunte também sobre o percurso educativo e sobre a relevância do mesmo neste momento de vida.



Saiba Mais

A passagem para a vida adulta pode ser vista em um documentário no norte do Quênia. Trata-se da Odisseia Tribal Pokot: Passagem Para A Idade Adulta. Disponível em: <<http://youtu.be/rMklBGsrldA>> podemos acompanhar o processo em uma comunidade diferente da nossa.

Em termos de teorização das etapas evolutivas, Erik Erikson propõe que o desenvolvimento humano ocorre em oito etapas, sendo cada uma delas vivida de forma inconsciente uma dicotomia, com a sucessão de fases críticas em que se deve optar entre um progresso ou uma regressão. A solução de uma etapa depende do comportamento nas etapas anteriores.

Tabela 7: Estágios psicossociais segundo Erikson

Estágio de vida	Tarefa primordial
Primeiro ano de vida	Confiança básica versus desconfiança básica
Segundo ano de vida	Autonomia versus vergonha e dúvida
Idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)	Iniciativa versus culpa
Idade escolar (dos 6 anos à puberdade)	Diligência (ou produtividade) versus inferioridade
Adolescência (dos 10 aos 20 anos)	Identidade versus confusão de papéis

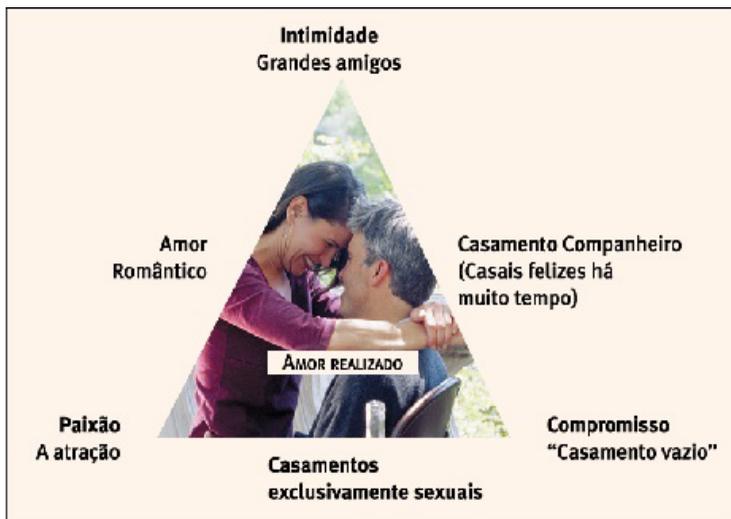
Idade adulto jovem (dos 20 aos 40 anos)	Intimidade versus isolamento
Idade adulta (dos 40 aos 65 anos)	Generatividade versus estagnação
Idade adulta avançada (dos 65 anos em diante)	Integridade versus desespero

Fonte: BELSKY (2010)

Sendo assim, a questão da Idade adulta jovem seria: intimidade x isolamento. Ou seja, após a definição da identidade, há condições de estabelecer intimidade com o outro e fundir sua identidade na identidade do companheiro. Já na idade adulta a questão é generatividade x estagnação, quando a questão que se coloca é a transmissão do legado da cultura. Na velhice, a questão seria integridade do ego x desesperança, quando o sujeito faz um balanço da vida, com sentimento de responsabilidade pelos próprios atos. Os sentimentos em cada etapa podem ser negativos, caso a resolução do conflito não seja adequada.

A relação amorosa também é um foco quando pensamos na idade adulta. A imagem sobre as etapas de um relacionamento leva-nos a refletir sobre esta fase.

Figura 18: Diferentes tipos de amor



Fonte: Belsky (2010)

O triângulo de Sternberg: os diferentes tipos de amor:
As três facetas do amor formam os vértices desse triângulo. As relações entre os lados dos triângulos refletem as combinações das facetas. no centro está o relacionamento ideal: o amor realizado.
fonte: Adaptado de Sternberg (1988)

Mas, há outras teorias que não tratam de estágios. Estas tratam do ciclo vital, entendendo que há uma combinação de perdas e ganhos em cada um dos ciclos da vida, que o contexto atua de forma significativa e que nem todos os conteúdos psicológicos evoluem na mesma direção. Um autor desta perspectiva é Baltes (1987).

Oliveira (2001) também discute o adulto, dizendo que o mesmo, com relação a outras fases da vida:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de

aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Sobre a importância da escolarização no desenvolvimento psicológico, Oliveira (2004) descreve que:

Por um lado podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo geralmente associadas aos adultos pouco escolarizados, tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, bem como pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). A escola parece estar ligada, portanto, à promoção de um modo de funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise e reflexão, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas.

Por outro lado, entretanto, sabemos que a passagem pela escola não garante, de modo homogêneo, o acesso a essa forma de funcionamento intelectual, já que entre sujeitos escolarizados há aqueles que não apresentam as características mencionadas e entre sujeitos pouco escolarizados há aqueles que as apresentam.

O site Psicopedia apresenta dados interessantes sobre a idade adulta. Consulte-o como forma de resumo das ideias principais sobre idade adulta (<http://psicopedia.webnode.pt/products/desenvolvimento-ao-longo-da-idade-adulta-/>):

PAPÉIS NA VIDA ADULTA

Lowenthal e seus colegas (1975) procuraram desenvolver os seus trabalhos de pesquisa tendo em conta os contributos de Levinson. Estes investigadores dividiram os sujeitos da amostra em grupos relativos aos papéis sociais assumidos. Assim, Lowenthal e a sua equipa acentuam a necessidade de se ter em conta a importância dos papéis definidos socialmente na sequência das estruturas de estabilidade e transição, sendo a idade cronológica menos importante nessa mesma sequência. Weathersby (1978) considera que as diversas fases do ciclo de vida são ‘despoletadas’ por acontecimentos marcantes (casamento, ser pai, entrada dos filhos na escola, etc.), e pelas novas tarefas que o indivíduo tem de assumir (olhar-se como adulto, procura de estabilidade e segurança, confrontar a mortalidade, etc.). A tensão criada pelos papéis e novas tarefas que o indivíduo tem de desempenhar geram uma situação de conflito entre as capacidades do indivíduo e a exigência dos novos papéis / tarefas. McClusky (1986) afirma que a mudança na vida adulta é marcada por períodos críticos:

Estes períodos são caracteristicamente produto de experiências decisivamente importantes para as pessoas envolvidas durante as quais podem ocorrer mudanças marcantes nos papéis sociais e no sentido das relações interpessoais. Entrada no mundo do trabalho, progressão na carreira, transferência de trabalho, desemprego podem representar uma categoria destes acontecimentos. Casamento, o nascimento de uma criança, a morte de um dos conjugues (...) ilustram uma outra categoria.

Diversos autores (Cross, 1984; Knox, 1986; Smith, 1988; Cavaliere, 1990) acentuam a importância destes acontecimentos como momentos por excelência em que o adulto está mais ‘disponível’ para efectuar novas aprendizagens, pois necessita de dar resposta aos novos problemas que se lhe

colocam na sua vida quotidiana. Brookfield (1987) afirma que estes acontecimentos podem ser de duas ordens: positivos ou negativos. Os acontecimentos positivos são aqueles que levam o indivíduo a novas formas de pensamento, em circunstâncias agradáveis. Os acontecimentos negativos obrigam o indivíduo a confrontar-se consigo próprio, sendo eles motivo de novas aprendizagens. Para Smith (1988) estes acontecimentos “permitem aos adultos explorar os seus significados e valores pessoais e transformá-los de forma a torná-los mais congruentes com a realidade.

DESENVOLVIMENTO DO ADULTO E O TRABALHO

Riverin-Simard (1984) interessou-se pelo estudo do curso da vida profissional dos adultos, utilizando a abordagem dos ciclos de vida. Uma das principais conclusões da investigação levada a cabo por Riverin-Simard é a de que, durante a sua vida profissional, o adulto vive estados de permanente questionamento. “Os momentos de questionamento não são momentos de excepção na vida adulta; pelo contrário, situam-se constantemente no centro quotidiano da vida no trabalho” (p. 148). Assim, são apresentados três grandes períodos durante a vida profissional: 1) o primeiro é o período de entrada e exploração no mundo do trabalho, onde o indivíduo se dá conta da grande distância existente entre as aprendizagens escolares e as que são requeridas para a prática profissional (20-35 anos); 2) o segundo período é caracterizado pelo processo reflexivo do indivíduo acerca do seu percurso profissional ajudando-o a definir o seu próprio caminho pessoal (35-50 anos); 3) no terceiro período o adulto procura criar as condições para uma retirada proveitosa do mundo trabalho. Ao longo destes três períodos, o adulto vai atravessando nove etapas que se alternam segundo um ciclo de questionamento e

estabilização: a vida adulta é, pois, caracterizada por um constante dinamismo.

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO

Se na perspectiva das fases do ciclo de vida acentua-se uma sequência horizontal, onde as diversas fases não são apresentadas como um crescimento para a maturidade ou sabedoria; a investigação dos estádios de desenvolvimento apresentam uma progressão de níveis numa linha vertical, ou seja, cada estádio é qualitativamente melhor e superior ao que lhe antecede. Esta perspectiva considera que o indivíduo está em crescimento contínuo, desde formas simples de vida até formas mais complexas, ou seja, da imaturidade até à maturidade.

- Intimidade versus isolamento
- Generatividade versus estagnação
- Integridade versus desespero

Erikson (1963, 1976) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da personalidade, tendo o seu trabalho tido uma grande influência e impacto nos estudos posteriores do desenvolvimento humano. Para este autor o desenvolvimento da personalidade prolonga-se ao longo da vida, interessando apenas na abordagem deste trabalho os estádios da personalidade na vida adulta. Cada uma das etapas, ou estádios, “relaciona-se sistematicamente com todos os outros e que todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item”. Cada fase é caracterizada por uma crise psicossocial a qual é baseada no crescimento fisiológico, bem como nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros (pais e/ou sociedade): “cada um chega ao seu ponto de ascendência, enfrenta a sua crise e encontra a sua solução duradoura pelos métodos aqui descritos, ao atingir a parte final das fases mencionadas.”

A primeira etapa que marca o início da vida adulta é a crise da intimidade. Intimidade significa capacidade de intimidade sexual, pois agora a

genitalidade desenvolve-se com vista à maturidade genital (ou seja, íntima mutualidade sexual), mas significa também “a capacidade para desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com uma outra pessoa, seja na amizade, em encontros eróticos ou em inspiração conjunta.” O perigo desta etapa é o isolamento, que significa a incapacidade de correr riscos para a própria intimidade, muitas vezes devido ao medo das consequências dessa mesma intimidade (filhos, responsabilidades familiares, etc.). A verdadeira intimidade só é possível se o indivíduo já tiver desenvolvido a sua identidade (estádio anterior à intimidade). “Se continuarmos o jogo de formulações ‘Eu sou’, no caso ‘para além da identidade’ teremos de mudar de linguagem. Pois agora o incremento de identidade baseia-se na fórmula ‘Nós somos o que amamos’.”. A etapa da generatividade é a fase da maturidade da pessoa humana. “A generatividade é, pois, de modo primordial, a preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte.”. No entanto, o facto de se ter ou querer ter filhos não significa automaticamente generatividade. O conceito de generatividade inclui a capacidade de produtividade e criatividade da pessoa na relação consigo própria e com os que a rodeiam. Generatividade significa, pois, capacidade de ir para além dos interesses pessoais, de ir para além das certezas pessoais. O perigo desta etapa é exactamente esse, a que Erikson denomina de estagnação. “Sempre que tal enriquecimento falha completamente, ocorre uma regressão e uma necessidade obsessiva de pseudo-intimidade, por vezes, com um difuso sentimento de estagnação, tédio, depauperamento interpessoal.”.

Finalmente, a última etapa corresponde ao culminar do progressivo amadurecimento da pessoa humana: a fase da integridade. Este crescimento permite ao indivíduo ser capaz de aceitar o seu ciclo vital e daqueles que se tornaram significantes ao longo desse mesmo ciclo. Na

integridade, a pessoa não receia encarar todo o seu ‘caminho percorrido’, levando-o a compreender o percurso das pessoas que acompanharam o seu ciclo de vida, “livre do desejo de que eles fossem diferentes, e uma aceitação do facto de que a vida de cada um é da sua própria responsabilidade”. O perigo desta etapa reside no desespero: “a sorte não é aceite como estrutura de vida, a morte não como sua fronteira finita”. Assim, o desespero manifesta o facto de o indivíduo sentir que o tempo é demasiado curto para voltar a recomeçar a sua vida com vista a encontrar rumos alternativos para a integridade.

- Pré-social, simbólica, impulsiva;
- Autoproteccionista;
- Conformista;
- Consciente-conformista;
- Consciente;
- Individualista;
- Autónoma;
- Integrada.

Loevinger (1976) apresenta o conceito de desenvolvimento do ego que fornece um quadro de referência sobre a forma do sujeito se ver a si próprio e aos outros. Para esta autora, os estádios mais baixos correspondem a uma perspectiva individualista e egoísta do eu. A fase consciente corresponde ao ‘início’ da capacidade crítica de se auto-julgar e avaliar. Nos estádios seguintes o indivíduo vai-se tornando mais autónomo, com capacidade de se dar conta da complexidade do mundo que o envolve. Neste modelo de desenvolvimento, a sucessão de etapas é marcada pela passagem de um forma simples e estereotipada de pensamento, para a capacidade de se estar ciente das múltiplas e diferentes possibilidades de visões acerca da sociedade e acerca de si próprio; ou seja, nos últimos estádios está-se ao nível do pensamento pós-formal, já referido anteriormente.

A partir do visto sobre a idade adulta, reflita sobre os modos de vida de adultos que moram no teu entorno. Veja também a imagem abaixo e responda sobre a adequação/inadequação dos adultos que tu conheces com relação aos dados da tabela.

Maturidade Psicológica

Uma psicologia da personalidade centrada na ação humana transformadora da realidade (FIERRO, 1993, 1996) leva a dizer que na idade adulta é psicológica ou comportamentalmente maduro quem:

- é relativamente estável e coerente em seu comportamento, mesmo que capaz de mudança adaptativa;
- é diferente das outras pessoas como resultado de um processo de desenvolvimento diferenciador gerado com os anos e com a experiência, processo que acaba por configurá-lo como pessoa singular e única, não-estranha ou excêntrica
- conhece, percebe e valoriza a si mesmo de forma realista, sem graves distorções em seu autoconceito;
- realiza ações auto-referidas e auto-reguladoras em grau e qualidade suficientes para atingir com alguma eficácia certo controle sobre sua própria vida;
- é capaz de tomar decisões razoáveis relevantes para si mesmo em condições de incerteza;
- adapta-se às situações, às circunstâncias, ao mesmo tempo em que age para adaptá-las a suas próprias necessidades;
- é capaz de enfrentar os acontecimentos adversos que o atingem e as situações complexas que se lhe apresentam;
- reage para defender espaços de liberdade adquiridos – ou esperados – e eventualmente ameaçados;
- sabe discernir quando está indefeso, à mercê de forças externas, e quando não o está, quando tem, pelo menos em parte, sob controle as circunstâncias de sua vida;
- transforma a ativação biológica – inerente ao ser vivo – em atividade, não em ativismo da ação pela ação, mas sim em sequencias ordenadas de atividades que, ao enlaçar com acerto condutas consumáveis e instrumentais dotam a vida de significado;

- faz da necessidade – que é motivação e carência ao mesmo tempo – virtude e se guia por uma sabedoria – ou moral – de vida do necessário numa hierarquia de necessidades ajustadas à razão;
- desenvolve padrões de comportamento em curso aberto de ação e não em ciclos repetitivos, fechados sobre si mesmos e autoperpetuados;
- graças ao que é capaz de cuidar de si mesmo, de gerir sua própria experiência da vida em função de tomá-la extremamente satisfatória.

Maturidade psicológica é, em suma, capacidade de viver (de sobreviver e bem-viver), capacidade de bem-estar e bem-ser num mundo mutante e nem sempre propício.

Fonte: Fierro (2004, p. 413)

O processo de envelhecimento tem sido ressignificado ao longo do tempo, sendo que, atualmente, as concepções de que envelhecer é apenas um momento de deteriorações e de espera pela morte não se sustentam mais. Fierro (2004) discute que há vários processos entrelaçados nesta experiência de vida, na qual nem sempre a idade cronológica corresponde. Veja: uma pessoa de idade é necessariamente uma pessoa envelhecida?

Arnaldo Antunes traz uma canção interessante para pensarmos nesta fase da vida. Diz ele em “Envelhecer”:

A coisa mais moderna que existe nessa vida é envelhecer
A barba vai descendo e os cabelos vão caindo pra cabeça
aparecer

Os filhos vão crescendo e o tempo vai dizendo que agora
é pra valer

Os outros vão morrendo e a gente aprendendo a esquecer

Não quero morrer pois quero ver

Como será que deve ser envelhecer

Eu quero é viver pra ver qual é

E dizer venha pra o que vai acontecer

Eu quero que o tapete voe
No meio da sala de estar
Eu quero que a panela de pressão pressione
E que a pia comece a pingar
Eu quero que a sirene soe
E me faça levantar do sofá
Eu quero pôr Rita Pavone
No ringtone do meu celular
Eu quero estar no meio do ciclone
Pra poder aproveitar
E quando eu esquecer meu próprio nome
Que me chamem de velho gagá
Pois ser eternamente adolescente nada é mais demodé
Com uns ralos fios de cabelo sobre a testa que não para
de crescer

Não sei por que essa gente vira a cara pro presente e
esquece de aprender

Que felizmente ou infelizmente sempre o tempo vai
correr

Não quero morrer pois quero ver
Como será que deve ser envelhecer
Eu quero é viver pra ver qual é
E dizer venha pra o que vai acontecer
Eu quero que o tapete voe
No meio da sala de estar
Eu quero que a panela de pressão pressione
E que a pia comece a pingar
Eu quero que a sirene soe
E me faça levantar do sofá
Eu quero pôr Rita Pavone
No ringtone do meu celular
Eu quero estar no meio do ciclone
Pra poder aproveitar
E quando eu esquecer meu próprio nome
Que me chamem de velho gagá.

Arnaldo Antunes traz um certo prazer no envelhecer e
uma crítica à sociedade hedonista que coloca a juventude
como valor maior. Como é produzida a experiência da
velhice? Para Fierro (2004), esta é produzida

em vários níveis – biológico, psicológico, social – nos respectivos (sub)sistemas ou estruturas do organismo e da personalidade: desde o sistema imunológico e biológico de sobrevivência, até o sistema comportamental adaptativo diante das ameaças e das novas circunstâncias. (p. 417)

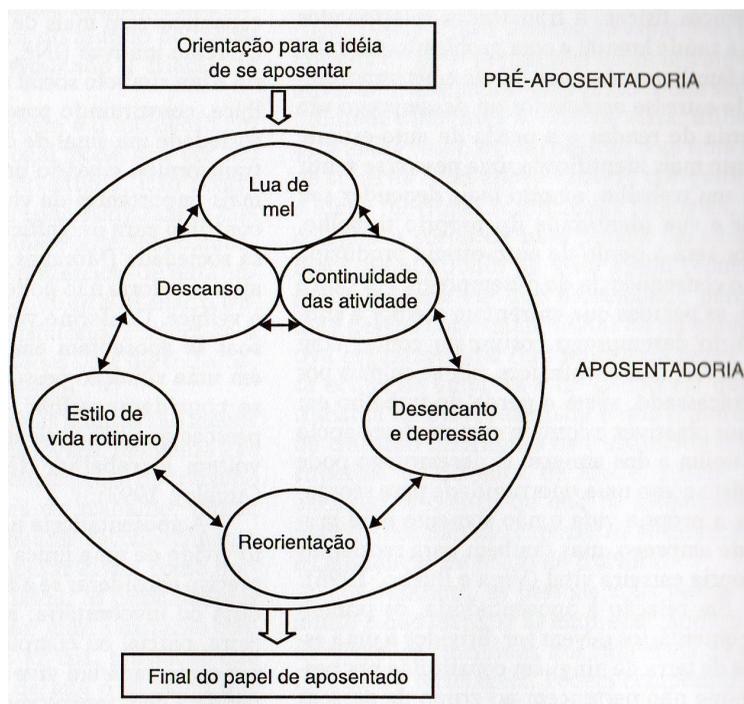


Saiba Mais

Vejam o percurso de Picasso que casou aos 79 anos e “aos 87 anos, o artista ainda tem vigor suficiente para resgatar o estilo de sua juventude. Com fôlego invejável, ele produz em sete meses 347 gravuras, retomando temas como os do circo, das touradas, do teatro, do erotismo. Alguns anos depois, após uma cirurgia da próstata e da vesícula, com a visão imperfeita, Picasso encerra sua produção artística. Seus 90 anos são comemorados com uma exposição especial no Museu do Louvre, assim o artista em tudo pioneiro também nesse momento realiza um feito inédito – torna-se o primeiro artista vivo a expor suas obras na grande galeria deste famoso Museu.”(<http://www.infoescola.com/artes/pablo-picasso-biografia/>).

Alguns elementos são retratados por Fierro como relevantes nesta fase da vida: aposentadoria, morte de outros da mesma idade, desvinculação, significação da morte., viuvez. A preparação para a aposentadoria é algo fundamental na vivência da velhice. A imagem abaixo trata das etapas deste momento da vida do trabalho.

Figura 19: Aposentadoria



Fonte: Fierro (2004, p. 432).

Abre-se um momento para dedicação à família e tempo livre. Muitos grupos desenvolvem atividades, tais como as Universidades para Terceira Idade, grupos de idosos e outras iniciativas de apoio. Inclusive, há sessões de turismo específicos para esta fase da vida. A volta aos estudos também ocorre aqui



Saiba Mais

Na programação do Salto para o futuro há um vídeo sobre "Educação ao longo da vida - PGM. 1: Educação de jovens, adultos e idosos". Aqui temos relatos de profissionais da educação e de adultos e idosos sobre a educação. Vale a pena assistir: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=3732



Referências

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. Adolescência normal – um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, L. Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALVARENGA, P. et.al. Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia: Ciência e Profissão, 2012, vol. 32, nº 4, 856-871.

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. Análise Psicológica, v.28, n.2, Lisboa, abr. 2010, 255-267.

ARIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BELSKY, J. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BIAGGIO, A. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOCK, A.; FURTADO, O., TEIXEIRA, M. Psicologias – uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da Criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. Brasil: Ministério da Saúde, 2002.

CALLIGARIS, C. Adolescência. São Paulo. Publifolha. 2.000.

Ciclo Vital. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-02-01].

Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$ciclo-vital](http://www.infopedia.pt/$ciclo-vital)>.

CONTINI, M.; KOLLER, S.; BARROS, M. Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FIERRO, A. O desenvolvimento da personalidade na idade adulta e na velhice. In: COLL, C et. al. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOURENÇO, B; QUEIROZ, L. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. Rev Med (São Paulo). 2010 abr.-jun.;89(2):70-5.

MEAD, M. Adolescência y cultura en Samoa. Buenos Aires: Editora Abril, 1945.

MOTA, M. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. Temas de Psicologia, 2005, vol. 13, nº 2, 105-111.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830202>

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Sistema de Información Científica

OLIVEIRA, M. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, vol. 30, núm. 2, maio-ago, 2004, pp. 211-229.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, C et. al. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPÁLIA, Diane et al. Desenvolvimento humano. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

