

**Psicologia e Educação:  
interlocuções e possibilidades**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
Celso Costa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE**  
**UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette  
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO

CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos de Bortoli,  
Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Jorge Luiz Favaro,  
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,  
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna Rita Silva,  
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;  
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;  
Anízia Costa Zyck

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES  
VERÔNICA SUZUKI KEMMELMEIER

**Psicologia e Educação:  
interloquções e possibilidades**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA  
Sandra Regina Gardacho Pietrobon  
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:  
Elisa Ferreira Roseira Leonardi  
Espencer Ávila Gandra  
Éverly Pegoraro  
Leandro Povinelli

EDITORA UNICENTRO

Designer Gráfica Editora Ltda.  
453 exemplares

Catálogo na Publicação  
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249  
Biblioteca Central – UNICENTRO

Guimarães, Rafael Siqueira de  
G963p Psicologia e educação: interlocções e possibilidades / Rafael Siqueira de  
Guimarães, Verônica Suzuki Kemmelmeier. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.  
76 p. - (Coleção Pedagogia: saberes em construção)

Bibliografia

1. Psicologia educacional. I. Título.

CDD 370.15

Copyright: © 2010

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.







# Sumário

Apresentação	07
Capítulo 1 Psicologia: conceitos e História	09
Capítulo 2 A Psicologia na Educação	19
Capítulo 3 As contribuições teóricas da Psicologia para a Educação	33
Conclusão	71
Referências	73

---



# Apresentação

Discutir Psicologia da Educação na formação de educadores não é tarefa muito fácil. A ciência psicológica se constituiu historicamente como uma forma de dominação dos comportamentos, emoções e inteligência humanos, desde sua aceitação no âmbito das demais ciências, tendo se introduzido na escola para avaliar escolares, rotulá-los em determinados perfis, tendo em vista os fenômenos avaliados.

Mas desde a década de 1980, especialmente no Brasil, por conta do trabalho da Profa. Maria Helena de Souza Patto, pesquisadora da Universidade de São Paulo, o cenário vem mudando. As teorias psicológicas passaram a contribuir para a compreensão da Educação em geral, auxiliando na formação dos professores e não mais tendo uma característica clínica.

O intuito deste material é discorrer sobre a Psicologia, sua formação histórica, seus objetos de estudo e sobre as teorias psicológicas que servem de base para a compreensão do processo de desenvolvimento/aprendizagem, a fim de ampliar os horizontes de pedagogos em formação, para que estes possam se apropriar de forma ética e coerente destes princípios, desdobrando-os na construção de uma Educação de qualidade.





## Capítulo 1

# Psicologia: conceitos e História

### *1.1 Origem da Psicologia como ciência*

Para darmos início a este capítulo, faz-se necessário um breve percurso histórico pela Psicologia, principalmente no que diz respeito à sua origem como ciência. Tal tarefa exige entendermos o que é considerado ciência, para depois situar a Psicologia como uma das suas áreas.

De acordo com Bock (2002), a ciência compõe-se de um apanhado de conhecimentos sobre fatos e aspectos da realidade, expresso por uma linguagem precisa e rigorosa. Esse conjunto de conhecimentos acumulados deve ser obtido de maneira programada, sistemática e controlada, para que haja a possibilidade de verificação de sua validade. Além disso, a ciência busca também objetividade, sendo que suas teorias devem ser passíveis de comprovação e isentas de emoção, para, assim, serem válidas para todos.

Estas são, de maneira bastante simplificada, as condições exigidas para que as áreas de conhecimento sejam consideradas ciência. Estas características oferecem à ciência uma continuidade, isto é, um novo conhecimento é produzido a partir de algo previamente desenvolvido. Dessa maneira, podemos dizer que a ciência é um processo, utilizando-se sempre dos acúmulos de conhecimentos anteriores.

## *1.2 Objeto de estudo da Psicologia*

Quando falamos de ciência, é necessário que se defina um objeto de estudo, além de um método, a partir do qual se estudará este objeto. Para a Psicologia, o objeto a ser estudado é bastante diverso. Podemos dizer, de maneira bastante abrangente, que nosso objeto seria o homem. Mas quais aspectos do ser humano?

Essa diversidade de objetos de estudo da Psicologia pode ser explicada pela sua criação recente como ciência. A Psicologia como ciência data do final do século XIX, a despeito de existir, conforme Bock (2002), há muito tempo como uma área de estudo da Filosofia.

Um grande marco em sua história é a criação do laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt. Esse autor é considerado o pai da Psicologia Moderna, uma vez que seguiu os critérios (neutralidade, dados passíveis de comprovação, conhecimento cumulativo, entre outros) para alçar a psicologia a um status de ciência.

No entanto, este status de ciência, mencionado anteriormente, passou e vem passando por muitas mudanças. Isso relaciona-se intrinsecamente com a maneira como pensamos quem é esse homem, nosso objeto de estudo.

Ao longo da história, temos alguns períodos em que o homem foi sendo visto de maneiras distintas, a saber, segundo Bock:

- o homem natural, que, na visão de Rosseau, era puro em sua essência, sendo a sociedade e seus valores que o corrompem.

- o homem isolado, que, na perspectiva de Le Bon, já nasce com um instinto gregário, ou seja, tem uma tendência inata à vida em grupo.

- o homem abstrato, como um ser a-histórico, que já nasce com características definidas.

Para a autora aqui referendada, Bock, e para os autores deste livro, temos que o ser humano é um ser datado, determinado pelas condições histórico-sociais que o cercam. Não se pode deslocá-lo de suas condições de vida, passadas e presentes, de onde ele vive, como vive, e sem contextualizá-lo. Portanto, a PSICOLOGIA é a CIÊNCIA que estuda os “diversos” homens concebidos pelo conjunto social.

Terminando este sucinto percurso, fica a pergunta: qual seria então o objeto de estudo da psicologia? A resposta é que o objeto de estudo da Psicologia é o **fenômeno psicológico**, que se refere aos processos internos do indivíduo.

Este fenômeno pode ser visto de várias maneiras, de acordo com o olhar que temos em relação ao indivíduo. Ele também pode diferir em função da teoria psicológica utilizada, como, por exemplo, para o Behaviorismo, o objeto de estudo é comportamento humano, passível de observação e análise. Já para a Psicanálise, o interesse se concentra nos processos inconscientes.

Considerando a dificuldade na conceituação única do objeto de estudo da Psicologia, optamos pela seguinte definição: “A identidade da Psicologia é o que a diferencia dos demais ramos das ciências humanas, e pode ser obtida considerando que cada um desses ramos enfoca o homem de maneira particular (...). A Psicologia colabora com o estudo da **subjetividade** (...)” (Bock, 2002, p. 23).

Entendemos **subjetividade** como “a síntese singular e individual que cada um de nós vai construindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural (...)” (Bock, 2002, p. 23).

Sendo assim, temos que a Psicologia colabora com o estudo da subjetividade; é essa a sua forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade humana, considerando o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento), e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) – é o homem corpo, homem pensamento, homem afeto, homem ação e tudo isso sintetizado no termo subjetividade.

É esse homem, inserido no mundo social e cultural, juntamente na sua relação com suas experiências pessoais, que possibilitam a construção de um mundo interior. Nós atribuímos sentido a essas experiências e vamos sendo constituídos a cada dia. Esse movimento se constrói aos poucos, é ativo na sua construção, tanto que ao mesmo tempo em que modificamos o mundo, o mundo nos modifica.

A Psicologia, como disciplina científica, ainda é muito nova e surgiu num contexto histórico no qual o progresso científico estava diretamente relacionado à rigorosidade e empirismo para a compreensão dos fenômenos. Desse modo, os primeiros métodos desenvolvidos por essa nova ciência pautavam-se em técnicas e métodos que buscavam a compreensão das características essenciais dos fenômenos psicológicos, para que pudessem ser generalizados para todos os indivíduos, mesmo sem considerar as características sócio-culturais destes.

Entretanto, como aponta Figueiredo (1995), a Psicologia já nasceu uma ciência social, já que, para seu surgimento, foi necessário o que ele chamou de “ruína do sujeito”, que significa a ruína da individualidade, do indivíduo único, apartado dos demais. Esse sujeito, na era pós Revolução Industrial, passou a perceber que existiam semelhanças entre os homens e que suas angústias, seus medos, vontades e direitos eram muito semelhantes. Assim, toda psicologia é social (parafraseando Lane, 1981).

Apesar dessa condição social na qual a Psicologia se instalou como ciência, sua atuação, ao longo do tempo, preocupou-se com a mensuração e observação do fenômeno psicológico e buscou o desenvolvimento de técnicas mais voltadas à uma pseudoindividualidade. Apesar dos célebres estudos antropológicos e sociológicos de Freud (1976), a psicologia “individual” foi a mais valorizada.

No Brasil, como aponta Mello (1975), os primeiros egressos dos cursos de Psicologia buscaram a atuação pautada em psicodiagnóstico e clínica psicológica. A busca pelas técnicas tradicionalmente mais tradicionais e que pareciam dar *status* à Psicologia científica representou a primeira inserção dos profissionais. Com o crescimento da profissão, o

que se observa (CFP, 1988) é que outras áreas de atuação foram surgindo. Inicialmente, por experiências de cursos de Psicologia dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, as formações foram desenvolvendo novas práticas, mais voltadas às necessidades das realidades nas quais estavam inseridas, aparecendo assim as atuações nas áreas Escolar, Organizacional e do Trabalho e, mais recentemente, Social.

O psicólogo foi, então, inserindo-se em diferentes contextos, criando especificidades, discutindo sua própria prática e seus modelos de atuação, como aponta Ferreira Neto (2004). O psicólogo inseriu-se, conforme necessidades sociais, em novos contextos. Contextos estes que os Projetos de Psicologia pensados no final do Século XIX nem sequer poderiam vislumbrar: o Psicólogo foi ao Hospital, ao Fórum, aos contextos esportivos, às Instituições de Ensino Especial e em outros tantos *locus*. O domínio da Psicologia ultrapassou o domínio do psicodiagnóstico e da atuação estritamente individual e individualizante, principalmente a partir da década de 1980 (Patto, 1990), quando modelos de Psicologia de outros países passaram a ser questionados por psicólogos brasileiros que, vivendo a sua prática, perceberam que esses modelos não correspondiam ao nosso cotidiano.

### *1.3 Psicologia como profissão e áreas de atuação*

Até então falamos da Psicologia como Ciência, onde e como ela surgiu, quais foram suas principais características e seus possíveis objetos de estudo. No entanto, há de se mencionar como a Psicologia se estabeleceu enquanto profissão.

No Brasil, a Psicologia é regulamentada pela Lei 4.119, datada de 1962. Esta lei reconhece a existência da Psicologia como profissão, sendo que os psicólogos habilitados são aqueles que terminam o curso de graduação em Psicologia e se registram no órgão profissional competente.

De acordo com Bock (2004), o exercício profissional se atrela ao uso, restrito aos psicólogos, de métodos e técnicas da Psicologia para fins

de diagnóstico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

Ainda de acordo com a mesma autora, o psicólogo dispõe de um conjunto de técnicas e de conhecimentos que lhe possibilitam: compreender o que o outro diz; compreender expressões e gestos; analisar as razões dos atos, pensamentos, desejos e emoções.

As pessoas sabem bastante sobre si mesmas, mas o psicólogo possui instrumentos teóricos para desvendar o que está implícito, encoberto, não aparente. Estes conhecimentos, ao serem aplicados, auxiliam o indivíduo a compreender, organizar e aplicar esse saber, proporcionando uma maior chance de mudança. Psicólogos atuam na criação de condições que permitam a um conjunto social produzir e reproduzir-se de modo saudável. Saúde, em sentido amplo, refere-se às condições que garantem a continuidade da sociedade.

Quanto a estas áreas de atuação, podemos mencionar a Psicologia Clínica, a Psicologia Escolar/Educacional, a Psicologia do Trabalho e institucional e a Psicologia Comunitária. A ênfase, neste livro, será dada à área da Educação, objeto do nosso interesse dentro deste livro.

#### *1.4 Contribuições da Psicologia para a Formação de professores*

A Psicologia consolida-se como uma das disciplinas que pode ajudar o professor a desenvolver conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que o auxiliem a construir saberes sobre o ensino. Dessa forma, as contribuições da psicologia se dão no âmbito do professor poder desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, transformar sua realidade num processo de construção de sua identidade como professor.

Os desafios colocados pelo cotidiano da sala de aula são disparadores sobre o pensar sua prática docente. Sendo assim, as teorias psicológicas melhoram a compreensão e a explicação sobre os fenômenos educativos. No entanto, a teoria deve contribuir para a experiência vivida

em sala de aula, na medida em que passa a esclarecer a situação onde acontece, isto é, na sala de aula. Assim, a teoria deve contribuir para a interpretação de dados que surgem da realidade, do cotidiano vivido pelo professor e que podem ser transformados e entendidos. A construção de conhecimentos teóricos só é possível por meio dos conhecimentos práticos. A teoria e a prática se retroalimentam, numa relação de reciprocidade.

A disciplina de Psicologia nos cursos de formação docente pode ser entendida como um eixo importante na formação do professor. Os conteúdos trabalhados devem focalizar a ação pedagógica e a reflexão sobre a prática, numa tentativa de favorecer, com isso, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. A Psicologia pode ajudar o professor a pensar sobre os aspectos psicológicos dos sujeitos que participam das atividades educativas, concentrando-se tanto no processo de aprendizagem quanto nas condições de ensino.

O conceito de aprendizagem é central quando se pensa nas contribuições da psicologia para a educação e para a formação de professores. É a aprendizagem que determina nosso pensamento, a linguagem, as motivações, as atitudes, entre outros.

Há uma relação muito estreita entre aprendizagem e desenvolvimento. Vários autores discorreram sobre o tema, como Piaget, Vygostsky e outros autores importantes da Psicologia do Desenvolvimento. Estes autores serão apresentados aqui neste livro, um pouco mais à frente, juntamente com pressupostos teóricos de Freud e de Skinner.

De maneira geral, podemos dizer que as contribuições da psicologia à formação docente se dão quando o trabalho do professor passar a ser entendido como um campo de conhecimento que produz indicativos para o processo de mudança, auxiliando no planejamento de situações educativas novas e colaborando para a resolução de problemas no contexto escolar.

Tais problemas no contexto escolar hoje se referem principalmente às situações de atribuições vividas na relação professor-aluno, bem como de indisciplina e violência escolar, entre outros.

Sobre o tema relação professor-aluno, podemos dizer que nossa formação emocional básica se faz ao longo de nossa história de vida, principalmente nos anos referentes à infância e à adolescência, por meio da educação familiar, experiências escolares e grupais.

As relações afetivas que o aluno estabelece com os outros, sejam alunos ou professores, são de grande importância na educação, pois as emoções constituem a base de todas as reações da pessoa frente à vida.

Como dito acima, é na escola que as crianças e adolescentes buscam experimentar e desenvolver suas necessidades afetivas. Sendo assim, a escola perpassa o espaço somente de conhecimento cognitivo e se transforma também num espaço de aprendizado emocional.

Neste momento, se faz importante mencionar, novamente, a importância do papel do professor, a responsabilidade que este tem no que diz respeito à formação do aluno de maneira integral.

De acordo com Vasconcelos, Silva, Martins e Soares (2005), o professor deve estar atento à sua função primeira: a de saber apresentar condições favoráveis à apropriação de conhecimentos acumulados e socialmente tidos como relevantes. São estes conhecimentos que servirão de instrumental para seu agir no mundo, para o pensar sobre si e sobre as coisas da sua vida.

O professor precisa proporcionar apoio moral e sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimular o autoconceito da criança. O educador deve evitar fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade. O educador precisa reconhecer a sua significação para o educando, respeitando as limitações do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Dessa maneira, deve propiciar um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

Todavia, nos deparamos aqui com outra situação com a qual os professores devem se deparar, a indisciplina. A indisciplina escolar é um fenômeno multideterminado, que reflete uma indisciplina social, fruto da nova dinâmica mundial. Questões acerca da disciplina e indisciplina ultrapassam espaços físicos, não se encontram somente no ambiente escolar.

A palavra disciplina pode ser entendida como “ordem, respeito, obediência às leis, e/ou instrumento de penitência” (Bueno, 1996, p. 215). Por outro lado, “indisciplina” significa “desobediência, rebelião, insubordinação...”. E indisciplinado refere-se àquele que é “rebelde, insubordinado, revoltado, desobediente” (Bueno, 1996, p. 362). Buarque de Holanda Ferreira (1975, p. 362) define indisciplina como “desobediência, desordem, rebelião”.

Vários autores e referenciais teóricos procuram compreender como tais fenômenos disciplinares e indisciplinados se constituem. A maioria preocupa-se com o diagnóstico ou o entendimento de como aparece a indisciplina, e centram-na no próprio sujeito como sendo o responsável.

Já autores como Vygostky afirmam que o problema disciplinar volta-se mais para o papel do social (família e escola, principalmente, por meio da história e experiências do indivíduo dentro destas) na construção dos valores culturalmente aceitos e posturas esperadas pelo social.

Num aspecto mais voltado à relação entre professor e aluno aparecem outras perspectivas do problema. Existem os olhares que atentam para um autoritarismo que estrutura desde sempre a instituição escolar, e a indisciplina seria um conflito entre interesses contrários daqueles que ali estão, num embate com poderes distintos, no qual um desafia o outro.

Tentou-se explicar, até o momento, o fenômeno da indisciplina. Entende-se aqui que ela se relaciona de maneira bastante próxima com a relação entre professor e aluno. Quando há um espaço para a afetividade e para o diálogo, é possível uma aproximação entre os envolvidos no processo educativo. Quando não, surgem situações de indisciplina e até de violência dentro da sala de aula.

Assim, a indisciplina não se centra num só foco ou num só responsável, abrange toda uma cadeia de empecilhos, comportamentos e dificuldades. Para lidar com isso, o indicado parece ser uma atitude mais democrática daqueles que lidam com a educação, a abertura para diálogos e entendimento com os sujeitos com quem se lida, o compartilhamento de interesses e o reconhecimento deles como companheiros de uma só convivência.

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Assista ao filme “A Língua das Mariposas”, de 1999, dirigido pelo espanhol José Luis Cuerda, e escreva um texto sobre como a afetividade tem um importante papel na relação entre professor e alunos.

B) Tendo em vista o assunto tratado na Unidade, procure em revistas da área de Educação assuntos relacionados a esta temática, indicando quais os conhecimentos psicológicos estão ali elencados.

C) Levante com seus colegas de trabalho na escola que conhecimento eles têm sobre o trabalho do psicólogo e verifique se estes conhecimentos estão de acordo com o discutido nesta Unidade.



## Capítulo 2

# A Psicologia na Educação

Para discutir a inserção da Psicologia na Educação, precisamos compreender quais os sentidos da caminhada histórica que a Psicologia realizou nos meios educacionais, especialmente brasileiros. Compreender que a História da Educação brasileira não está apartada da História da Psicologia brasileira se torna essencial para isso.

### *2.1 A inserção da Psicologia nos meios educacionais*

De acordo com os estudos realizados por Maria Helena de Souza Patto, importante pesquisadora na área de Psicologia Escolar, que se tornou referência para a área, após a década de 1980, há que se compreender que a Psicologia teve seu início, como já foi dito, em laboratórios. Entretanto, num momento posterior, a Ciência Psicológica passou a ser importante em sua forma mais aplicada, não mais estudando fenômenos controlados no laboratório, seja com animais ou humanos.

A Psicologia, mundialmente, então, passa a integrar programas de controle de comportamento das pessoas em diversos locais, seja na empresa, nos meios militares e, também, na escola. Seus objetivos foram

controlar as emoções, os sentimentos, o comportamento das pessoas nestes meios, para que eles pudessem atingir seus objetivos.

A escola, no Brasil, especialmente a escola das primeiras décadas do século XX, é uma escola elitizada, em que alunos e professores fazem parte de uma classe social mais privilegiada e os métodos da Psicologia do Escolar são utilizados para, de certa maneira, domesticar alunos, identificar problemas na sua aprendizagem que sejam de origem psicológica e problemas de professores. A Psicologia nos meios educacionais pauta-se numa perspectiva clínica, baseada especialmente em testes psicológicos, em avaliações, medições, para apontar caminhos melhores para a educação destas pessoas que estão na escola.

A Psicologia, a partir principalmente de três concepções, passa então a explicar também o fracasso escolar dos alunos e a manutenção de alguns fora da escola, neste momento. A teoria biológica/racista é a primeira delas, apropriada pela Psicologia da Educação desde seu início e advinda das teorias evolucionistas da Antropologia e da Medicina, explica que a diferença racial é determinante para o aprendizado; sendo assim, há uma diferença racial (genética!) que explicaria o aprendizado melhor do branco que do negro. Torna-se fácil, então, baseando-se numa teoria científica, explicar a exclusão do negro na escola do início do século, já que ele não poderia mesmo aprender.

A segunda concepção trata da carência cultural. Explica-se que, por algumas pessoas não terem acesso adequado à cultura, e nesse momento histórico especialmente à cultura da cidade, há uma defasagem de aprendizagem destas pessoas. É como se, por não ter acesso à cultura mais desenvolvida, ao progresso da cidade, os alunos, historicamente, se construíssem impossibilitados de aprender, estando fora dos meios escolares por isso. A figura do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, tão difundida entre nós, é exemplo disso: ele não compreende e, ainda por cima, se coloca como ser do conhecimento, acreditando que o conhecimento dele é conhecimento. A escola, por outra via, exclui pessoas como ele, que estão à margem, apoiada em uma teoria científica, a da carência cultural.

Outra perspectiva utilizada pela Psicologia inserida nos meios educacionais foi a da desestruturação familiar. Apoiando-se em ideias mal-interpretadas, especialmente da Psicanálise, a Psicologia do Escolar passa a determinar que tipo de família é a família adequadamente estruturada. Esta família teria algumas condições básicas e, se não as tivesse, causaria os problemas de aprendizagem escolar. Não seria mais por falta de condições biológicas nem por falta de acesso à cultura, mas por meio da desestruturação da família que indivíduos não poderiam aprender.

Estas três noções de fracasso escolar estiveram (e estão) presentes no imaginário de muitas pessoas nos meios educacionais, tal força essas ideias tiveram, a partir do início do século, se transformando em explicações plausíveis para psicólogos e educadores para manter este ou aquele aluno na sala de aula. A Psicologia, durante muito tempo, serviu-se de seus métodos e técnicas, muitas vezes descontextualizados, para propor divisão de alunos por turma, para indicar alunos para classes especiais, para tratamento psiquiátrico, para internação em hospitais e clínicas, para mantê-los, muitas vezes, fora da escola.

Com o processo chamado de democratização educacional, que ocorreu em nosso País posteriormente, houve também a necessidade de a Psicologia Escolar continuar se utilizando destas estratégias já citadas acima para classificar alunos. Se já não mais alguns estavam na escola, mas ela precisava receber a todos, havia a necessidade de uma Psicologia que auxiliasse na classificação, explicasse a indisciplina, porporcionasse algumas explicações que justificassem a repetência no ensino regular. O processo apenas caminhou neste sentido: a escola cresceu e a Psicologia continuou a usar os mesmos métodos, muitas vezes baseada ainda nas três concepções (racista, da carência cultural e da desestruturação familiar) para evidenciar problemas de aprendizagem.

Enfim que, a partir da década de 1980, especialmente após o trabalho de Maria Helena Patto, em São Paulo, ocorre uma crítica na própria Psicologia nos meios educacionais. A partir de uma concepção política marcada especialmente pela crítica ao sistema de governo da

época, uma ditadura militar, mas especialmente uma crítica política à própria forma como a Psicologia entendia os fenômenos que estudava e como ocorriam as suas aplicações, especialmente nos meios educacionais, desenvolve-se o que se chamou posteriormente de Psicologia Escolar crítica.

Esta nova maneira de compreender a Psicologia e a Psicologia Escolar baseia-se especialmente em:

- Passar a entender a escola como parte determinante no processo educacional, ou seja, no sucesso ou no fracasso escolar;

- Passar a criticar as teorias psicológicas que versam sobre inteligência, emoções e outros fenômenos psicológicos, e

- Desenvolver técnicas de trabalho que envolvam todos os atores da escola: alunos, professores, famílias, funcionários, ou seja, a comunidade escolar.

A escola, como ponto de partida para o trabalho, é entendida como um local não só importante, mas talvez o principal determinante do sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem. Passa-se a discutir que a escola pode ratificar concepções de diversos tipos de carências de alunos, pode mantê-lo excluído, mesmo dentro da escola, das suas possibilidades, a partir do momento em que fataliza um futuro, baseado, por exemplo, na ideia de que por advir de uma determinada família, um aluno nunca poderá ser um sucesso na escola.

Para além de compreender diferentemente as origens de uma dificuldade que algum aluno tenha, esta nova visão crítica passa a rever as teorias psicológicas, contextualizando-as e, principalmente, verificando se elas não estão a serviço da exclusão dos alunos da escola. Por exemplo, passa-se a compreender que um sujeito é histórico e, por isso, ele tem a possibilidade de aprender ao longo de seu desenvolvimento. É inadmissível, para esta nova concepção, que se compreenda que, por conta da falta de acesso à cultura, um aluno nunca poderá aprender.

Ainda mais além, esta nova Psicologia tem que passar por uma revisão de suas estratégias. Como não se trata mais de classificação e separação dos indivíduos, esta Psicologia não pode mais apenas utilizar-se das formas de trabalho que vinha utilizando anteriormente, e passa a desenvolver métodos que, pela própria concepção de escola, têm, necessariamente, que integrar toda a comunidade da escola, discutindo métodos de ensino, as inter-relações pessoais etc.. Experiências de outros campos da Psicologia foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente a chamada Psicologia Social ou a Dinâmica dos Grupos. A título apenas de curiosidade, já que não é objetivo deste livro, experiências com grupos também foram desenvolvidas em diversos outros meios, como comunitários e de empresas, por diversos psicólogos que se preocuparam com uma psicologia das inter-relações nos chamados pequenos grupos, espaços de experiência de pessoas, como ocorre no cotidiano escolar.

## *2.2 Psicologia da Educação X Psicologia Escolar*

Falamos até agora sobre como a Psicologia se inseriu nos meios educacionais, sem uma diferenciação do que seria uma Psicologia da Educação e uma Psicologia Escolar. Apesar de intrinsecamente relacionadas, sendo mesmo coimplicadas, há que se demonstrar que há algumas questões que são objetivo de uma e de outra.

A Psicologia da Educação é uma disciplina de certa forma mais teórica que prática, mesmo que seus objetivos sejam os meios educacionais. Ela trata de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem e como esses se relacionam com o processo de ensino. A partir disso, esta disciplina auxilia no desenvolvimento de estratégias e métodos de ensino, a partir de concepções teóricas distintas, o que veremos mais à frente.

Diversos teóricos em Psicologia pensaram a Educação e, sendo assim, a partir de suas diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem, desenvolveram conceitos que auxiliaram a criação de métodos e técnicas de ensino, para a melhoria do processo educacional e, conseqüentemente, da escola. Cada descoberta da ciência psicológica é apropriada pela Psicologia da educação, adaptando-a, contextualizando-a ao processo educacional e gerando uma prática escolar.

A Psicologia Escolar é uma área mais prática que teórica, apesar de que não se pode pensar nenhum tipo de prática sem estar esta balizada em uma teoria. Como vimos, a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar passaram por um processo de crítica interno, o que as fez reverem suas próprias concepções teóricas, por meio da crítica do que vinham fazendo. A Psicologia Escolar é, por sua vez, uma área de atuação do Psicólogo. Só faz Psicologia Escolar quem tem formação específica em Psicologia, que aplica métodos e técnicas para intervir diretamente nos meios educacionais, com o intuito de auxiliar a escola no que tange às dimensões psicológicas desta instituição.

O trabalho do Psicólogo Escolar envolve toda a comunidade da escola e visa realizar um processo de escuta desses atores, realizando intervenções que possibilitem que a escola pense/repense quais são suas concepções, quais seus objetivos, como estão ocorrendo os processos de ensino/aprendizagem, como se dá a participação de todos no processo etc.

Para concluir, são dois campos que se inter-relacionam, já que a teoria e a prática estão presentes em ambas e o conhecimento produzido em uma delas baliza a outra e vice-versa. Não se trata, pois, da Psicologia Escolar ser uma aplicação da Psicologia da Educação nem a Psicologia da Educação ser um desdobramento teórico do que se vê na prática da Psicologia Escolar, mas sim campos de estudo e atuação que se relacionam mutuamente.

### *2.3 Psicologia da Educação, desenvolvimento humano e aprendizagem escolar*

Na crítica realizada no interior da Psicologia sobre a forma de compreender e se inserir nos meios educacionais, também foi feita uma crítica à própria forma de se compreender uma área que, para a Educação, interessa muito, que é a Psicologia do Desenvolvimento Humano. Trata-se de uma outra área teórico-prática da Psicologia, implicada diretamente com a Psicologia da Educação e Psicologia Escolar, visto que, por estas duas, como vimos, tratam de meios educacionais, interessam-se, necessariamente, pelos indivíduos que nela convivem que, por sua vez, estão em desenvolvimento.

A Psicologia do Desenvolvimento Humano visa compreender o processo de desenvolvimento das pessoas, por todos os momentos em que elas passam ao longo de suas vidas, desde a concepção até a morte. Alguns teóricos desta área se preocuparam mais com alguns destes momentos e alguns com muitos deles. Tradicionalmente, quando discutimos a relação desta área da Psicologia com a Psicologia da Educação tratamos mais do desenvolvimento infantil, já que é nele, como dizem os teóricos da área, que se desenvolve o que talvez interessasse mais aos educadores escolares, o desenvolvimento cognitivo. Mas também se explica este interesse pelo motivo de que educadores escolares lidam mais com crianças, pois são estas que frequentam a escola. Tudo isto é discutível, é verdade, mas para o nosso objetivo aqui nesta seção, basta compreender o que fundamenta a Psicologia do Desenvolvimento Humano, pois posteriormente iremos estudar alguns teóricos que pensaram esta questão e veremos quais as interlocuções que são possíveis com a Educação.

É importante compreender que o desenvolvimento, ao longo do tempo, foi visto de maneiras distintas, cada uma delas baseada em uma determinada época histórica. A criança, na Idade Média, como bem aponta Phillipe Ariès (1976), importante teórico sobre a história da criança, era vista como um adulto em miniatura, ela realizava todos os trabalhos e

tinha todas as funções que um adulto tinha. Já na Idade Moderna, com as grandes descobertas, a infância passa a ser um momento de liberdade, de brincadeira, de aprendizagem. A infância só foi motivo de preocupação a partir deste momento histórico.

Precisamos entender que nem sempre a escola, e nem a Psicologia, compreendeu o Desenvolvimento Humano da mesma forma. Dentro da perspectiva científica da Psicologia, o Desenvolvimento Humano foi visto, basicamente, por três concepções: nativista, ambientalista e interacionista.

A concepção nativista de desenvolvimento humano baseia-se numa ideia de maturação, ou seja, de que desenvolvimento é igual a aprendizagem. Basta que a criança amadureça, partindo mesmo de uma ideia biológica de ser humano, que ela irá aprendendo aquilo que deveria e vai se desenvolvendo. A concepção ambientalista aposta no meio ambiente, e advoga que desenvolvimento é aprendizagem, no sentido de que, sem basicamente nenhum aparato biológico, o indivíduo recebe as informações de seu ambiente e, ao apreendê-las, se desenvolve. A ênfase se dá no ambiente ao invés da maturação psicológica/biológica.

Como crítica a estas duas posições, há a perspectiva interacionista do desenvolvimento humano. O interacionismo psicológico, como definido por um importante estudioso brasileiro sobre a História da Psicologia, Luis Cláudio Mendonça Figueiredo, é a possibilidade de interação entre organismo e ambiente. Trata da construção de uma base conceitual que busca entender a inter-relação entre as duas questões, partindo de um ser humano que inicialmente é biológico, mas que vai se construindo nas suas relações com o ambiente e que ambas as dimensões estão implicadas no processo de desenvolvimento/aprendizagem. Todos os autores que iremos estudar mais adiante, para dar base teórica e conceitual à Psicologia da Educação, são interacionistas, no sentido de que entendem o desenvolvimento humano como interação biológico-social.

De que forma compreender o desenvolvimento humano a partir de uma concepção interacionista interfere no entendimento da

aprendizagem escolar? Decididamente, como vínhamos falando anteriormente, a crítica que a Psicologia faz do seu próprio fazer implica necessariamente numa crítica das concepções nativistas, de cunho mais biologizantes, e ambientalistas, de cunho mais culturalizantes, de desenvolvimento humano.

É necessário, sempre que virmos uma teoria psicológica sobre qualquer questão, mas mais especificamente, tendo em vista o objetivo deste trabalho, o desenvolvimento e a aprendizagem, que olhemos para os argumentos que ela traz para entendermos melhor quais são seus pressupostos, se ela possui uma explicação interacionista, ambientalista ou nativista em seu bojo. Olhar criticamente sobre que pressupostos uma determinada teoria se baseia - na qual nos apoiaremos para desenvolvermos nosso trabalho como educadores - torna-se essencial para uma prática ética e com compromisso em como estamos desenvolvendo nosso trabalho, e esta dimensão já vem das próprias escolhas teóricas que fazemos e os motivos pelos quais as fazemos são muito importantes.

#### *2.4 A importância da família no processo de desenvolvimento*

Para Ariés (1975), o sentimento de família é inseparável do sentimento de infância. Na família medieval, as crianças a partir das idades de sete a nove anos eram enviadas para a casa de outras famílias, onde permaneciam por um período de sete a nove anos, desenvolvendo tarefas domésticas, chamado estágio de aprendizagem. Tratava-se de uma forma comum de educação, na qual a criança aprende por meio da prática. Não havia lugar para a escola nessa transmissão.

Pelo fato de a criança ter que sair da casa, para efetivar sua educação, em ambiente distinto do seu, não havia um sentimento profundo entre pais e filhos; a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Com a substituição da aprendizagem pela escola, há uma aproximação da família e das crianças, em que a família concentra-se em torno da criança. Tal escolarização, entretanto,

estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social, deixando de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social. (Ariés, 1975).

A escola torna-se referência e, por vezes, uma necessidade em várias profissões, proporcionando inúmeros benefícios àquele que a frequentou, gerando enorme procura por esta. Porém, foi algo considerado inútil para as mulheres, os camponeses e pequenos comerciantes.

No século XX, conforme Ariés (1975), rompem-se os vínculos com a comunidade, há uma valoração doméstica e privada; a educação e o futuro dos filhos se torna prioridade. Completa Poster (1910), citado por Patto (1990), que há a separação definitiva dos papéis sexuais; a mulher fica responsável pela educação dos filhos, este agora como ponto central. A criança isolada se torna dependente de seus pais e submissa a esses.

Com as ciências humanas e as instituições educativas em voga, a infância se tornou o centro, assumindo sua especificidade psicológica e função social. Assim, a criança passou a ser o sujeito educativo por excelência, reforçando uma reorganização das instituições educativas.

Segundo Bee (1997), durante o período escolar inicial, a criança tem sua capacidade de utilizar a lógica indutiva, mas não entende a dedutiva. Há um aumento no pensamento e em seu tempo de resposta, além de utilizar estratégias de memória. O início da escolarização leva a criança à socialização, a ir além do convívio familiar, o que dá início à comparação entre as outras pessoas, e de si com as outras pessoas. Conforme Papalia (2000), os amigos, nesta fase, passam a ter uma maior importância para o desenvolvimento da criança. Normalmente, os pais reduzem suas exigências disciplinares, permitindo um certo nível de independência e dando maior importância à performance escolar. (Bee, 1997).

Papalia (2000) salienta que a experiência da criança na escola é afetada por inúmeros fatores, como o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, o contexto e a cultura na qual está inserida. Todos estes fatores são influenciadores de seu desempenho na escola.

Outro fator, ao pensar em educação, ensino e aprendizagem, é a questão do fracasso escolar. A evasão e a repetência na escola pública elementar levam ao questionamento do porquê da ocorrência deste fracasso. A palavra fracasso se relaciona com a palavra erro, entendido como o indício do fracasso, porém não sendo sinal de não aprendizagem. A visão de erro como fracasso provém mais de uma questão preconceituosa do que de uma relação causal.

De acordo com Almeida Jr. (1957), citado por Patto (1990), uma parcela de culpa do fracasso escolar se dá à qualificação docente. Os profissionais se formam sem preocupar-se com as técnicas de ensino, sem terem tido experiências de atuação. Este fator também contribui para uma interpretação errada do que é erro.

Moreira (1956), citado por Patto (1990), chama a atenção para a necessidade do ensino promover o desenvolvimento humano integral, mas o que se vê são currículos com disciplinas formais e transmissão de conhecimentos, utilizando-se de técnicas mnemônicas.

Conforme Patto (1990), a teoria da carência cultural, criada em 1970, explica o fracasso por intermédio da existência da disparidade social, ou seja, a causa está no aluno, com a escola tendo uma parcela de culpa por não se adequar ao aluno proveniente de uma classe de baixa renda. Seguindo esta linha de pensamento, os professores pertencem a um sistema em geral pobre, carente de material didático, sem recursos técnicos e possibilidades de aperfeiçoamento. Com todas estas dificuldades, se deparam com alunos despreparados, o que leva a uma grande possibilidade de fracasso escolar.

Segundo Patto (1990), esta dominação cultural foi reduzida a um processo de socialização mal resolvida, devido ao fato das professoras serem oriundas da classe média e não estarem preparadas para aceitarem padrões culturais diferentes dos seus. O professor foi preparado para receber o aluno limpo, sadio, disciplinado, inteligente, com condições de assimilação de novas informações e aprimoramento do conteúdo aprendido no ambiente familiar. Só que, ao chegarem na escola de baixa

renda, viam os alunos como inevitavelmente rebeldes, malcriados, carentes de afeto, apáticos, ladrões, doentes, sujos e com famílias desestruturadas, ignorantes e desinteressadas. Desta forma, segundo Patto (1990), restava encontrar condições pedagógicas adequadas para os professores aculturarem os alunos e dar-lhes condições de ascensão social.

Pappovic (1972), citado por Patto (1990), contribui à discussão do fracasso escolar com um outro fator: a participação dos pais. Pais que se fazem ausentes nas reuniões, que não se interessam pelas tarefas dos filhos, que são autoritários, que têm pouca interação verbal e que possuem ausência de leitura nos lares influenciam no referido fracasso.

Lahire (1997) chama a atenção quanto ao mito que se transformou a omissão dos pais diante do desempenho dos filhos. Mito este muitas vezes produzido por professores que ignoram as lógicas das configurações familiares, e por não terem a presença dos pais no espaço físico escolar. A simples participação dos pais não é fator de mudança em relação ao desempenho da criança.

Segundo Lahire (1997), os pais consideram de suma importância a escola na vida dos filhos e manifestam grande desejo de que os mesmos sejam melhores do que eles foram. Patto (1990) ressalta que, ao falar em escolarização, as mães deixam clara sua valorização quanto ao ensino de seus filhos. Acreditam que é por meio da escolarização que seus filhos terão condições de superação das dificuldades, principalmente econômicas, nas quais estão inseridos.

As práticas teórico-metodológicas do professor também devem ser repensadas, pois as mesmas estão fundamentadas em uma ideologia voltada para as classes dominantes, na qual a participação dos pais é colocada como fundamental no desempenho dos filhos, exumando, assim, os profissionais de educação de sua responsabilidade diante do fracasso de seus alunos. (Patto, 1990).

**Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Identifique quais as diferenças entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar.

B) A partir do filme “Nenhum a menos”, de 1999, dirigido pelo chinês Zhang Yimou, faça um texto demonstrando quais as atitudes que a escola pode tomar a fim de não reproduzir o fracasso escolar.

C) Explique o que significa uma atitude interacionista no que tange à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, dando exemplos de práticas profissionais do professor que seguem esta atitude.





## Capítulo 3

# As contribuições teóricas da Psicologia para a Educação

### *3.1 As contribuições de B. F. Skinner para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Burrhus Frederik Skinner, psicólogo norte-americano, foi o fundador do Behaviorismo Radical. Antes do desenvolvimento de sua perspectiva teórica predominava, nos Estados Unidos, a perspectiva do Behaviorismo Metodológico, criada por Watson. Skinner, por não concordar com o esquema criado por Watson para explicar o comportamento, cria, então o Behaviorismo Radical.

A noção de comportamento no Behaviorismo de Watson tinha como paradigma explicativo o seguinte esquema: S – R, onde S significa estímulo e R significa resposta (ou comportamento). Nesta noção, para cada resposta há um estímulo que a elicia. Partindo do exemplo de um reflexo, como quando colocamos nossa mão em uma chama do fogão, é simples compreender que o estímulo calor faz com que retiremos rapidamente nossa mão do local onde está quente e isso também vale para todos os comportamentos reflexos, mas, para Watson, isto poderia ser generalizado para todos os demais comportamentos.

Skinner discorda desta noção para todos os comportamentos, definindo dois tipos de comportamento: comportamento respondente (reflexo) e comportamento operante (os demais, mais complexos que o reflexo). Deixaremos o comportamento respondente de lado, já que ele é o comportamento reflexo e enfatizaremos o comportamento operante.

Comportamento operante leva esse nome porque, segundo seu criador, ele faz uma operação no ambiente, sendo explicado pelo seguinte paradigma: S – R – S, em que o primeiro S é o estímulo antecedente, R é a resposta e S é o estímulo consequente. O que quer dizer, com isso, Skinner? Skinner pressupõe que, na presença de um estímulo do ambiente (antecedente), nos comportamos de determinada maneira (R) porque prevemos um determinado estímulo consequente. Por isto a ideia de operante, pois estamos numa determinada situação na qual respondemos de determinada maneira para que recebamos uma determinada consequência do ambiente.

Um exemplo simples pode ser quando chegamos numa determinada sala e ela está escura (S antecedente), sabemos que se apertarmos o interruptor (R), a lâmpada se acenderá (S consequente). Isto serve apenas de exemplo didático para compreendermos melhor a questão, não sendo possível determinar, de maneira tão simples, quais são os pontos específicos de cada situação, num olhar pouco cuidadoso. Só mesmo com o estudo do comportamento cientificamente, na concepção de Skinner, é que poderemos determinar quais são as bases de cada situação, o que a determina.

Para Skinner, somos um organismo dotado de funções e estruturas prontas para vivenciar o processo de aprendizagem, que se dá ao longo da vida. Com o tempo, vamos identificando quais são os estímulos consequentes que nos são positivos ou negativos. Skinner dá o nome de reforçadores àqueles estímulos que são positivos e aversivos àqueles que são negativos. Portanto, dizemos que algo foi reforçador quando foi positivo e algo foi aversivo quando foi negativo. Skinner também nos diz

que aprendemos o que é reforçador e o que é aversivo, na nossa história de vida, que é construída individualmente e culturalmente, e vamos aprendendo, ao longo dela, a nos comportarmos em determinadas situações.

Segundo esta concepção, vai ocorrendo um processo de modelagem do nosso comportamento, ou seja, vamos aprendendo a como nos comportar nas situações, de acordo com as consequências que recebemos pelos nossos comportamentos e vamos identificando em que situações devemos nos comportar de determinada maneira ou não. Não aprendemos apenas pelos nossos comportamentos, aprendemos também por modelos, vemos que outras pessoas se comportam de determinada maneira e percebemos quais são as consequências que elas recebem pelos seus comportamentos.

Isto acontece desde muito cedo, por exemplo um bebê quando derruba algo perigoso em casa é retirado do local ou é punido por um adulto, assim ele aprende a não mais tocar naquele objeto. Chamamos de reforçamento a operação de receber reforço e de punição a de receber um estímulo aversivo por um comportamento. Apesar de ter descoberto, por experimentos com animais, que a punição é eficaz, Skinner advogou contra ela durante toda a sua trajetória científica, já que ele identificou diversos subprodutos de sua utilização, como a passividade ou a agressividade.

Skinner aposta que a aprendizagem deve se dar por meio do reforçamento positivo, ou seja, pelo feedback positivo dos comportamentos. Na escola, deve-se, portanto, enfatizar o comportamento do acerto e não do erro, do seguimento de regras, a afetividade etc.. Skinner propõe um professor extremamente analista das situações, pois, para ele, um método deve ser baseado na estimulação positiva, tendo o professor como uma fonte desses estímulos, pois é ele que aplica os reforçamentos, que faz as operações, que ensina aos alunos a identificarem em quais situações eles devem se comportar de qual maneira.

Isto quer dizer que o professor tem a característica, por ser fonte de reforço e por ser modelo aos alunos, de auxiliar na modelagem de seus comportamentos. É o professor que provê, na escola, os estímulos, os quais os alunos discriminam e generalizam. Skinner chama de discriminação a operação de diferenciar estímulos uns dos outros, o que possibilita às pessoas identificar que situações são diferentes por características de seus estímulos do ambiente. Já a generalização é o processo de identificação por semelhanças. Generalizamos quando percebemos que uma situação tem características próximas de outra por causa das características dos estímulos que encontramos num ambiente.

O processo de aprendizagem vai se dando pelas aprendizagens que vamos construindo ao longo de nossa vida, por meio das discriminações e generalizações possíveis de serem feitas. O indivíduo se comporta (opera) no ambiente a fim de atingir seus objetivos (consequências que fazem sentido para ele, aprendidas na sua história de vida).

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Assista ao filme “Corra Lola, Corra”, de 1998, do alemão Tom Tykwer e identifique, na sua corrida contra o tempo, quais são as alterações do ambiente que levaram Lola a mudar seu percurso, comparando as três situações do filme.

B) Explique a diferença entre Comportamento Operante e Comportamento Respondente.

C) Em que situações vividas por você na sala de aula foi possível a utilização do reforçamento positivo? Quais foram os resultados atingidos?

### *3.2 As contribuições de Sigmund Freud para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

O pai da Psicanálise, como é corrente sabermos, é o médico Sigmund Freud, nascido em Viena, na Áustria, em 1856. Embora sua teoria tenha abrangido mais o campo da Psicologia e da Psiquiatria, são importantes também suas contribuições ao campo da Pedagogia.

Isso porque Freud desenvolveu um criterioso estudo da mente humana, se interessando pelos sentimentos mais profundos e talvez pouco falados, naquela época, como o ódio, a inveja, a sexualidade, a agressividade, entre outros.

Freud escreveu muitos livros e desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento sexual, as relações entre homens e mulheres, além de ter se dedicado, também, ao final de sua vida, a obras de caráter mais sociológico, nas quais discute a religião, as guerras e a educação, entre outros assuntos.

No entanto, vamos dar ênfase aqui a aspectos de sua teoria que mais podem ajudar o profissional que vai trabalhar diretamente com o ser humano, seja ele em sua fase inicial a infância ou a adolescência.

Estudos têm demonstrado que o bebê é um ser extremamente competente sob muitos aspectos – é sensível, curioso, um aprendiz eficaz, manifestando grande percepção ao tom de voz, gestos, atitudes, expressões e movimentos dos adultos que estão ao seu redor, principalmente àqueles que tem algum significado emocional para ele.

A criança, ao explorar seu meio em busca das descobertas, logo descobrirá que algumas restrições serão impostas e irá manifestar seu desagrado por meio de birras e choro, aprendendo, no entanto, a lidar com as frustrações.

O nascimento é a primeira grande experiência vivida pelo ser humano e o primeiro obstáculo a ser superado no processo de desenvolvimento. Sair da segurança e proteção do útero materno e enfrentar os estímulos do mundo externo requer grandes adaptações psicológicas.

O ser humano ao nascer, e durante bastante tempo, é totalmente dependente de outros seres humanos para alimentá-lo, cuidar de sua higiene, protegê-lo e dar o apoio emocional, que, como veremos a seguir, é essencial para o seu desenvolvimento psicológico.

Mencionando agora o desenvolvimento psicológico, se faz necessário alguns apontamentos sobre a teoria de Freud. Para ele, o funcionamento mental, gerenciado pelo aparelho psíquico, instância sem local definido e responsável pela organização mental do homem, está dividido em três planos ou sistemas, que são o *id*, *ego* e *superego*.

De acordo com ele, **Id** é a fonte dos instintos e da energia dos impulsos; o **Ego** parte da personalidade que tenta satisfazer os impulsos, mediada pelos valores morais da pessoa e pela realidade. Já o **Superego** expressa nossos ideais e valores morais.

Estas três instâncias psíquicas estão o tempo todo atuando sobre o comportamento humano, sempre em movimento, organizando nossos sentimentos e ações. O que Freud acrescenta de novo às teorias até então vigentes sobre o desenvolvimento humano é a possibilidade de um nível inconsciente de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo.

A grande parte das teorias da época tratava dos aspectos conscientes, do que é acessível, principalmente pela linguagem. Freud inova quando propõe um campo desconhecido, ou seja, o inconsciente, que, segundo ele, só seria possível vir à consciência por meio da interpretação dos sonhos, do método da associação livre ou pela interpretação dos chistes, métodos desenvolvidos por ele por meio de intervenções clínicas, isto é, a psicoterapia psicanalítica.

O que mais nos interessa, sobretudo, é o conceito de desenvolvimento da personalidade, que, para Freud, ocorre em cinco fases: *oral*, *anal*, *fálica*, *latência* e *genital*. Abordaremos o desenvolvimento psicológico em cada uma dessas fases, salientando os pontos principais.

## **- Fase Oral**

Período de aproximadamente um ano que segue desde o nascimento. Os impulsos da criança são satisfeitos principalmente na área da boca, ou seja, a libido está intimamente associada ao processo da alimentação e contato humano, que vem associado ao ato de mamar. Por isso este período é denominado fase oral.

Outro dado importante é sobre a percepção da criança. Mãe e criança se encontram numa espécie de estado fusional, ou seja, nos primeiros meses após o nascimento, essa relação é de totalidade, não há uma distinção entre o “eu” da criança do “não eu”.

Por volta dos seis meses, já se nota uma percepção da mãe “como uma pessoa total”, separada do bebê, e a relação da criança com a mãe é mais realista, sendo que a criança vai aprendendo a controlar sua ansiedade e seus impulsos frente às demandas do meio, preparando-se para enfrentar os novos desafios da fase seguinte de seu desenvolvimento.

## **- Fase Anal**

Pensando em zonas de prazer, como foi dito sobre a fase oral, neste etapa de desenvolvimento, para Freud, o prazer se encontra nas sensações relacionadas com a região do ânus.

Durante o segundo e terceiro anos de vida a criança é estimulada a desenvolver sua autonomia, tornando-se mais independente, vestindo-se e comendo sozinha, inclusive no que se refere ao controle dos esfíncteres e cuidados com a higiene.

Ela também passa a viver outro conflito, pois embora tenha prazer em agradar os adultos, que a elogiam quando acerta, não poderá esvaziar a bexiga e o intestino imediatamente para, então, obter o alívio da tensão. Deve aprender a reter quando desejaria eliminá-los, mas descobre que também pode ter prazer durante esse processo.

Os impulsos, nesta fase, levam a criança a vivenciar a busca do domínio do ambiente e das pessoas que estão a sua volta. É a fase das “birras”, sendo difícil para os pais estabelecer limites claros.

### **- Fase Fálica**

Este período vai dos 3 aos 5/6 anos, é marcado pela zona erógena dos genitais. Percebemos um aumento do interesse pelo próprio corpo, principalmente pelos genitais, tornando-se mais exibicionista, masturbando-se e buscando contato físico com outras crianças. É também o período em que a criança descobre a diferenciação entre os sexos.

Aparece, nesta fase, o fenômeno conhecido como complexo de Édipo, um dos pilares da teoria freudiana. Segundo este conceito, a relação estabelecida entre mãe e filho é uma relação de amor, só que pela criança em desenvolvimento, é entendido como uma relação possível no real. É comum o enamoramento do menino pela mãe, em que ele diz que gostaria de ser seu marido, de exigir somente a presença dela, excluindo o pai, por exemplo. Este conflito demanda uma ambivalência entre o amor e o ódio, pois o seu “objeto de amor” também é a figura disciplinadora, que coloca limites e restrições, e o “objeto odiado” é provedor, lhe oferecendo, ao mesmo tempo, proteção e afeto.

Nesta fase a criança já tem maior consciência de si mesma, percebendo com maior clareza o mundo que a rodeia, interessando-se pelo ambiente e indagando sobre o significado e as causas dos fatos, é a famosa fase dos porquês. A conduta social básica que pode se manifestar nessa fase é a de tentar sempre “tirar vantagem”, bem como o ataque frontal às pessoas que tentam colocar limites, tendo prazer na competição e na conquista, insistência em alcançar uma meta e, embora demonstre segurança e tenha atitude resoluta, pode carregar traços de inferioridade. Por outro lado, nessa fase a criança torna-se amigável, colaboradora, amorosa, sendo capaz de proporcionar bem estar às outras pessoas, uma vez que é capaz de ter empatia, podendo se colocar no lugar do outro.

## **- Período de Latência**

O período dos 5 aos 10 anos também é conhecido como um período de dormência. Nesta fase a criança utiliza sua energia psíquica para o fortalecimento do ego, o qual se tornará melhor equipado para lidar com os impulsos que virão nos próximos anos e para adaptar-se às novas situações. Há uma volta para o mundo externo, como escola, jogos, amigos e outras atividades, fora do ambiente familiar, passando a buscar novas figuras de referência fora de casa.

A autoestima da criança já não depende exclusivamente da aprovação externa, tendo uma crítica própria ao proceder de forma “certa ou errada”. A sensação de acerto provoca sentimento de segurança, prazer e auto valorização e, ao contrário, a sensação de erro traz culpa e remorso.

Segundo Freud, aparece neste momento o superego, herdado do complexo de Édipo, podendo, a partir da auto crítica, surgir o medo excessivo de doenças, de acidentes, de perder o amor das pessoas, da morte e da solidão.

Estabelecendo relações interpessoais fora da família, a criança começa a empreender a difícil tarefa de ajustar-se às outras pessoas e manejar seus impulsos para conseguir viver socialmente. Tem necessidade de pertencer a um grupo de iguais e de ser aceita pelos companheiros, bem como de sentir-se responsável e capaz de realizar feitos que recebam aprovação e lhe dêem um status no grupo, desenvolvendo um conceito de “si mesmo”.

É a fase de transição, em que não é mais criança, mas ainda não é jovem (fase infanto-juvenil), desejando em alguns momentos permanecer num estado de despreocupação, liberdade e aventura e, em outros, de inércia.

## **- Fase genital**

A partir dos 10 anos entendemos que o adolescente se encontra numa fase em que a zona de prazer se concentra nos genitais. No entanto,

não da mesma forma que na fase fálica. Aqui, o prazer se encontra nas diversas possibilidades de descoberta do corpo do outro, sendo que provavelmente neste período se iniciam as primeiras experiências de exploração sexual do corpo junto ao companheiro/a.

Há uma prevalência de questionamentos e instabilidade, que se caracteriza por uma intensa busca de “si mesmo” e da própria identidade. Nessa fase todos os padrões estabelecidos são questionados, bem como todas as escolhas de vida feitas pelos pais são criticadas, buscando uma liberdade e autoafirmação como ser independente e distinto da família.

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Explique como é dividido o aparelho psíquico, segundo Freud.

B) Identifique situações vividas na escola em que as diferentes fases do desenvolvimento, elencadas por Freud, podem ser observadas.

### *3.3 As contribuições de Jean Piaget para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, foi reconhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil e dedicou-se a investigar como se processa o raciocínio cognitivo de crianças. Os resultados dos seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia.

Este autor desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.

A essência do trabalho de Piaget consiste em observar cuidadosamente a maneira com que o conhecimento se desenvolve nas

crianças, para assim entender a natureza do conhecimento humano. Suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e a epistemologia genética tinham como objetivo entender como o conhecimento e o pensamento humano evoluem.

Para Piaget, a inteligência é um conceito-chave para a adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao meio exterior. Os indivíduos, segundo Piaget, se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio em que vivem. O comportamento de cada um de nós é construído numa interação entre o meio e o indivíduo.

Dessa maneira, Piaget defende uma visão interacionista de desenvolvimento, apoiando-se na ideia de que trocas contínuas entre organismo e meio geram a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo (sujeito ativo). Quanto mais complexa for esta interação, mais “inteligente” será o indivíduo. Para Piaget, a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a gênese depende de uma estrutura de maturação.

Sua teoria nos diz que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. Ou seja, se puder agir sobre o objeto de conhecimento para inseri-lo num sistema de relações ou esquemas. A partir de resultados oriundos de suas pesquisas biológicas, Piaget concluiu que todas as espécies herdam duas tendências básicas: **organização (1) e adaptação (2)**.

A estes conceitos soma-se a noção de equilíbrio, alicerce da teoria de Piaget, na qual todo organismo tende a manter um equilíbrio ou adaptar-se ao seu meio. Esse processo ocorre por meio de dois mecanismos: acomodação e assimilação, que ocorrem simultaneamente. Estes conceitos, assim como alguns outros que serão mencionados na sequência, são importantes para se entender a teoria piagetiana. Iniciamos com um conceito fundamental do autor, a noção de esquemas.

Para Piaget, esquemas seriam estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. São estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas à medida em que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos. Podemos pensar, por exemplo, no esquema de sucção do bebê, que depois se modifica e se organiza, conforme a criança vai se adaptando ao ambiente.

Outras definições importantes para Piaget são a organização e a adaptação. A primeira seria a possibilidade de combinar, ordenar, recombina e reordenar comportamentos e pensamentos em sistemas coerentes. Já a segunda seria a tendência dos indivíduos de se adaptarem ao meio ambiente. A adaptação, segundo Piaget, engloba dois processos básicos: *assimilação* e *acomodação*.

Estes dois processos se completam, sendo que o primeiro trata do processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas já existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento) a um esquema ou estrutura do sujeito. Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza, possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui.

O segundo processo seria a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente, de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

Aqui podemos retomar o esquema de sucção do bebê. Por exemplo, quando ele passa do mamar no peito para o bico da mamadeira, estes processos antes mencionados são utilizados pela inteligência infantil. A criança tem que criar esquemas novos, ou criar outros, de forma a se adaptar à nova situação. O bebê assimila novas maneiras de sugar o

alimento e acomoda seus esquemas antigos, ou aqueles já modificados, para dar continuidade ao desenvolvimento. Ele busca, segundo Piaget, restaurar o equilíbrio, que foi desfeito em função da mãe passar a usar a mamadeira ao invés de oferecer o peito.

Vimos até aqui que Piaget se interessou muito em entender como a criança desenvolve seu pensamento, principalmente no que diz respeito aos processos de cognição. Como a criança conhece e entende o mundo é o ponto central da teoria piagetiana, por isso muito interessante de ser conhecida por pessoas que lidam diretamente com tal população. É o caso de professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, médicos, entre outros.

Para fins de organização, Piaget propôs um modelo de desenvolvimento intelectual que vai da infância até meados da adolescência. Este enfoque dos estágios piagetianos é um dos mais conhecidos. Para o autor, cada estágio apresenta uma nova estrutura. Sendo assim, são sequenciais, exigem transformações. De acordo com Piaget, os estágios são universais; variam em duração, mas acontecem sempre na mesma ordem, porém o início e o término de cada uma delas dependem de características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência e não deve ser considerada uma norma rígida.

Piaget divide os períodos de desenvolvimento de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. São eles:

- 1º período: sensório-motor (0-2 anos)
- 2º período: pré-operatório (2-7 anos)
- 3º período: operações concretas (7-11 anos)
- 4º período: operações formais (11 ou 12 anos em diante)

No início do período sensório-motor existem atividades reflexas (esquemas inatos), que são ações espontâneas que aparecem automaticamente em presença de certos estímulos, mais uma vez, usamos

o exemplo do reflexo de sucção. Mais tarde surgem os esquemas de adaptação intencional: os esquemas-reflexos começam a se diferenciar e se tornam esquemas de ação. Depois há uma coordenação de diferentes esquemas. Por exemplo, coordenação do esquema de visão, com apreensão e sucção, no caso da criança olhar a chupeta, pegá-la com a mão e levá-la à boca.

Neste período há uma inteligência de caráter extremamente prático, ou seja, há uma manipulação dos objetos, sendo que a criança se utiliza de percepções e movimentos organizados em esquemas de ação. Há uma lógica na ação. A criança, ao final desse período, se utiliza de um instrumento como meio para atingir um fim (ex. puxar a toalha para pegar a bolacha).

Um outro acontecimento importante é a construção do real. No início é só corpo e ação, o universo inicial é formado por um mundo sem objetos, com quadros móveis e inconsistentes. Não há diferenciação entre o eu e o mundo exterior, e o bebê percebe tudo num bloco indissociado e centralizado sobre a própria atividade. No início não há consciência do próprio eu (bebê e mundo como um todo indiferenciado), mas a criança vai, com o tempo, formando o real na medida em que sai desse egocentrismo inicial, se separa do mundo, objetivando-o.

O segundo período, que segue o sensório-motor, é o período pré-operacional, que acontece entre os 2 e os 7 anos de idade. A característica principal deste período é, segundo Piaget, a capacidade de trabalhar com símbolos ou palavras no lugar do objeto concreto, isto é, o aparecimento e a prevalência da **função semiótica**. Neste momento do desenvolvimento infantil, há um rápido desenvolvimento da linguagem, que possibilita o acesso a um novo mundo. A criança, neste período, distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela. São comuns aqui os jogos protagonizados, em que as crianças, brincando, desenvolvem papéis a serem encenados como, por exemplo, o jogo de professor-aluno, polícia e bandido.

É marcante também a dificuldade da criança em estabelecer a relação de reversibilidade, ou seja, pensar “de trás para frente”, ou imaginar como reverter os passos de uma tarefa. É também o período em que o indivíduo “dá alma” (animismo) aos objetos, como por exemplo, dizer que o sol está feliz, que o carro está zangado, entre outras falas das crianças deste período. As crianças deste estágio continuam extremamente egocêntricas, não conseguindo ter outro referencial senão o delas próprio.

O terceiro período, chamado de Operacional Concreto, compreende o período entre 7 e 12 anos. A principal característica deste processo é a possibilidade da criança realizar operações mentais. Isso se exprime na realização de uma ação física ou mental dirigida a um fim, além da capacidade infantil de conseguir revertê-la para o seu início (noção de reversibilidade).

Aqui há dois conceitos bastante comentados na teoria de Piaget, que são a conservação de quantidade e a inclusão de classes. A noção de conservação aparece na criança justamente nesta faixa etária, sendo marcada pela operação lógica pela qual o sujeito mantém magnitudes ou relações, apesar dos deslocamentos ou transformações perceptuais. A criança entende que certas propriedades (quantidade, número, comprimento etc.) não variam em função das transformações sofridas (divisão em partes, mudanças de forma ou de localização no espaço). Um exemplo pode ser citado quando dividimos um chiclete em duas partes iguais, mas modificamos uma das partes a fim de parecer maior. Nesta etapa de desenvolvimento a criança percebe que a quantidade é a mesma, o que não acontece com uma criança mais nova.

A noção de inclusão se caracteriza pela capacidade da criança em agrupar sub-classes numa classe maior como, por exemplo, cachorro e cavalo são animais que podem ser agrupados em um grupo maior, o dos mamíferos, por exemplo. Esta noção de inclusão de classes, assim como a noção de conservação, se tornaram bastante difundidas em função das provas piagetianas, que são experiências clínicas realizadas com crianças

de idades variadas a fim de identificar se as mesmas apresentam essas noções de conservação e inclusão, além de procurar localizar em que período do desenvolvimento intelectual elas se encontram.

O quarto e último período é chamado de operações formais, tendo seu começo marcado pelo início da adolescência, por volta dos 12 anos. A principal referência que podemos fazer a esta etapa de desenvolvimento é a capacidade do adolescente de obter raciocínio científico e de ter lógica formal. Outro fator digno de nota é o aparecimento da argumentação, com a apresentação de esquemas conceituais mais abstratos. Neste momento, também a criatividade torna-se mais madura em relação aos demais estágios. Este estágio corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, isto é, as operações lógicas se dão no plano das ideias, sem necessidade de apoio da percepção.

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Identifique situações da sua vivência na escola em que os diferentes estágios piagetianos possam ser observados.

B) Explique como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na Teoria Piagetiana.

C) Descreva que atitudes um professor deve ter para estimular o processo de desenvolvimento na escola, seguindo uma lógica piagetiana e tendo em vista seus conceitos básicos.

### *3.4 As contribuições de L. S. Vygotsky para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Lev Semionovich Vygotsky teve uma vida extremamente curta, porém produtiva, em termos científicos. Morreu em 1934, aos 37 anos,

tendo deixado um legado muito importante para a Psicologia e para a Educação. Sua trajetória marcou definitivamente a Ciência Psicológica, bem como se tornou um dos pilares de uma Pedagogia, chamada Histórico-Crítica e de uma Psicologia da Educação desenvolvida posteriormente e muito influente nos meios educacionais brasileiros.

De suas formações nas áreas de linguística e história até sua preocupação com a Psicologia, Vygotsky construiu uma caminhada acadêmica especialmente marcada por suas convicções políticas, intrinsecamente relacionadas ao projeto da Rússia de sua época. Muitos livros trazem suas contribuições apartadas destas convicções, mas é impossível pensar a elaboração de seus conceitos sem que sejam articulados a essa perspectiva política. Dentre as contribuições materialistas históricas e dialéticas, advindas diretamente do pensamento de Karl Marx e dos desdobramentos posteriores, podemos salientar algumas:

- a) O que Vygotsky chamou de Processos Psicológicos Superiores têm origem histórica e social, e
- b) Os usos de instrumentos e símbolos têm papel fundamental na formação dos Processos Psicológicos Superiores.

O que são Processos Psicológicos Superiores? Vygotsky assim denominou o pensamento, a memória e a inteligência, basicamente, mas isto se estende à afetividade, personalidade e outros fenômenos psicológicos. Apesar do que autores mais ligados à Biologia e a uma Psicologia voltada a compreender as características psicológicas por meio de sua constituição orgânica, Vygotsky, partindo de sua concepção materialista, concebe a constituição destes processos como uma construção. Esta construção se dá pela via social e histórica.

Vygotsky, com isso, não nega a existência da herança biológica, pelo contrário. Por exemplo, ele acredita que as características de toda a história da humanidade são transmitidas ao longo das gerações, mas esta herança, que também é transmitida geneticamente, não é exclusivamente biológica, mas também social, por meio de uma herança cultural, inscrita nas práticas sociais dos indivíduos. Isto significa dizer que grupos e sociedades têm, em sua gênese, uma herança histórica dessas práticas, e indivíduos também, logo, seus processos psicológicos são marcados por essa história, e não haveria como ser diferente.

Nenhuma forma de ação no interior de uma cultura poderia ser explicada sem levar em consideração sua constituição histórica. Além disso, é social. Toda e qualquer aprendizagem, que gera desenvolvimento dos processos psicológicos e que, por sua vez, levará a uma nova aprendizagem, e assim sucessivamente, ocorre no meio social, porque vivemos em sociedade. Um indivíduo não é uma ilha orgânica, simplesmente aguardando seu processo maturacional, nem muito menos um indivíduo como uma tela em branco que recebe as informações e as reproduz.

Vygotsky, tal qual Marx fez com o processo de trabalho, compreende a relação em sociedade como produtora, a partir do momento em que ela é capaz de transformar a realidade que o indivíduo vive e, ao mesmo tempo, transformar, pela subjetivação desta realidade, a si mesmo.

Nas relações sociais, então, o indivíduo aprende coisas novas e é capaz de interferir em seu andamento! Assim, ocorre o desenvolvimento humano, que é social e historicamente constituído.

Tendo em vista estas dimensões, podemos entender a segunda premissa do mestre russo, que também colaborou com diversos outros pesquisadores de seu país, como Leontiev e Luria. Vygotsky afirma que para o desenvolvimento dos chamados Processos Psicológicos Superiores é necessário uma mediação com este meio social.

Para chamar algo de mediação, não podemos nos prender a esquemas reprodutivistas de relações com outros significativos, mas sim ao processo de uso de instrumentos e símbolos. O indivíduo aprende, num

primeiro momento, a fala imitativa, ainda bebê, assim como a explorar objetos de seu ambiente (brinquedos, por exemplo). Mas, em seguida, passa a utilizar estes instrumentos (objetos e fala) como maneiras de solucionar os desafios (problemas) que se colocam na realidade.

Uma criança se depara, por exemplo, com a necessidade de pegar algo em um local que, sozinha, não alcança. Assim, vê a cadeira à sua frente e a utiliza não mais para sentar e sim para subir e alcançar o que ela deseja. O mesmo acontece com a fala, a criança aprende a utilizá-la em determinados contextos. Os instrumentos (objetos) e a linguagem (uso de símbolos) são importantíssimos para o desenvolvimento humano e só por meio deles é possível haver uma relação social que proporcione aprendizagem significativa. Não basta imitar, reproduzir, mas sim equacionar, pelo uso destas estratégias, relações com os eventos desafiadores proporcionados pela realidade social.

Vygotsky, a partir de toda a sua preocupação política de inserção dos conceitos por ele criados para compreender a relação desenvolvimento/aprendizagem, proferiu também sobre um conceito muito importante: a Zona de Desenvolvimento Proximal. O que seria este conceito e quais seriam seus desdobramentos para a aprendizagem escolar?

A Zona de Desenvolvimento Proximal é uma zona na qual ocorre o desenvolvimento novo, em que se dão as novas aprendizagens, promovendo o alavancamento do desenvolvimento humano. Trata-se de um lócus no qual estão as aprendizagens possíveis, novas, ainda não incorporadas pelo indivíduo, mas que, com a devida estimulação do ambiente (da escola), elas podem se tornar reais, já aprendidas pelo sujeito.

Por exemplo, a professora identifica um conhecimento que é potencial ao aluno, que é de seu interesse e que é possível, com ajuda, que ele alcance. Logo, ela oferece a estimulação adequada, permitindo que o indivíduo utilize os instrumentos necessários e a sua ajuda, como outro significativo, para alcançar este conhecimento novo. Não há, nesta perspectiva, estágios ou pré-requisitos a serem seguidos e sim,

estimulações, ensino a ocorrer. O indivíduo torna-se ativo no processo, pois ele passa a utilizar instrumentos de forma nova e, com isso, transforma, também, sua realidade.

Vygotsky deixou como legado a importância que deu aos meios escolares no processo de desenvolvimento que, por interação, estão intimamente relacionados com a aprendizagem escolar. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, pois no cotidiano escolar os indivíduos estão (ou podem estar) em interações significativas, nas quais ocorrem os processos adequados a fim de impulsionar sua aprendizagem, passando-a de potencial para real, por meio da estimulação social da Zona de Desenvolvimento Proximal.

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) O que é Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)? Qual a sua importância para a prática pedagógica?

B) Descreva uma atividade escolar em que tenha sido utilizado o conceito de ZDP, desde um comportamento já existente até o desenvolvimento de um novo.

C) Quais as atitudes de um professor para que siga os preceitos da Teoria de Vygotsky?

### *3.5 Contribuições de Henri Wallon para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Henri Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Graduiu-se em Medicina e Psicologia. Fez também Filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com

distúrbios psiquiátricos. Em 1925 criou um laboratório de Psicologia Biológica da Criança. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

No que diz respeito à teoria de desenvolvimento cognitivo de Wallon, um dos conceitos fundamentais, assim como para Piaget, é a inteligência. Um aspecto interessante é que Wallon manteve interlocução com as teorias de Piaget e Freud. Destacava na teoria de Piaget as contradições e dessemelhanças entre as suas teorias, pois considerava esse o melhor procedimento quando se busca o conhecimento. Por parte de Piaget existia uma constante disposição em buscar a continuidade e complementariedade de suas obras. Os dois se propunham a análise genética dos processos psíquicos, no entanto, Wallon pretendia a gênese da pessoa e Piaget a gênese da inteligência.

Com a psicanálise de Freud, mantém uma atitude de interesse e ao mesmo tempo de reserva. Embora com formação similar (neurologia e medicina), a prática de atuação os levou a caminhos distintos: Freud abandona a neurologia para dedicar-se à terapia das neuroses e Wallon mantém-se ligado a esta devido ao seu trabalho com crianças com distúrbios de comportamento.

Para Wallon, a gênese da inteligência é genética e organicamente social. Nesse sentido, seus estudos estão centrados na psicogênese da pessoa completa. Isso significa dizer que este autor procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência, seus aspectos epistemológicos, objetivos e metodológicos. ele, o organismo é condição primeira para o pensamento, pois toda a função psíquica supõe um componente orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito está inserido, ou seja, de fora. Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores.

Para Wallon, o estudo desta realidade movediça e contraditória que é o homem e seu psiquismo beneficia-se enormemente do recurso ao materialismo dialético, perspectiva filosófica especialmente capaz de

captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações (Galvão, 1995, p. 31). Por isso, para esta teoria, o materialismo dialético é o método de análise e o fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, pois vem ao encontro com as características de seu objeto.

Wallon, em seus estudos, procura estudar os processos psíquicos em sua origem, partindo da análise dos processos primeiros e mais simples, que cronologicamente passa o sujeito. Para ele, essa é a única forma de não dissolver em elementos separados e abstratos a totalidade da vida psíquica.

Como dito anteriormente, o autor propõe a psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Para ele, o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

Sobre o método de estudo, Wallon utiliza a observação pura. Considera que esta metodologia permite conhecer a criança em seu contexto. reconstrói modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança, centrado na criança contextualizada.

Sobre o desenvolvimento infantil, ele diz que em cada etapa do desenvolvimento humano é possível identificar características distintas (necessidades e interesses que lhe garantem coerência e unidade). A cada idade estabelece-se um tipo de interação entre a criança e o meio. Conforme as características da idade, a criança interage mais com um ou outro fator (ambiente físico, pessoas próximas, linguagem, conhecimentos culturais). O meio não é estático, mas transforma-se juntamente com a criança.

Os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa entre os estágios de desenvolvimento; no entanto, a duração de cada estágio sofre influência das circunstâncias sociais em que se insere o sujeito. O biológico é mais determinante no início da vida da criança, mas aos poucos

vai dando lugar à influência do meio social. A influência do social vai tornando-se mais marcante com o desenvolvimento.

O desenvolvimento, para Wallon, não segue uma linearidade, as etapas são descontínuas, marcadas por rupturas, retrocessos e reviravoltas. O desenvolvimento traz mudanças nas formas de estágio anterior e as condutas de etapas anteriores podem permanecer nas seguintes. O desenvolvimento não é adição de sistemas progressivamente mais complexos. Para Wallon a passagem de um estágio a outro exige reformulação.

Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, em que a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto. Wallon considera o desenvolvimento como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança.

Como podemos perceber, Wallon, assim como Piaget, propõe estágios de desenvolvimento. Os cinco estágios pelos quais o ser humano passa são apresentados por Galvão (1995) e sucedem-se em fases com predominância afetiva e cognitiva:

1. Impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida. A emoção é o instrumento dominante na interação da criança com o mundo. A afetividade se nutre pelo olhar, contato físico, posturas e gestos. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico;
2. Sensório-motor e projetivo: vai até os três anos. O interesse está voltado para a exploração sensório-motora do mundo físico. Com o desenvolvimento da marcha e preensão, a criança vai desenvolvendo maior autonomia na exploração e manipulação de objetos. O

desenvolvimento da função simbólica e da linguagem é também marcante nesta fase. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental “projeta-se” em atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor.

3. Personalismo: ocorre dos três aos seis anos. A formação da personalidade é a característica central. Pelas interações sociais a criança vai adquirindo consciência de si. Ocorre a predominância das relações afetivas. A afetividade aqui está ligada ao simbólico (linguagem), se exprime por palavras e ideias. A troca afetiva pode se dar a distância (linguagem) deixando de ser indispensável a presença das pessoas. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

4. Categorical: A partir dos seis anos. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior. Neste período suas interações com o meio têm o predomínio cognitivo. A afetividade torna-se mais racionalizada, os sentimentos são elaborados mentalmente. Os jovens teorizam sobre suas relações afetivas.

5. Estágio da adolescência: Estágio de turbulência, pois marca o período de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados pelas modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, com retomada predominante da afetividade.

Wallon observou que no desenvolvimento aparecem períodos mais voltados ao afetivo e outros ao cognitivo. Por isso, Wallon desenvolveu um conceito de predominância funcional, no qual há períodos com predominância afetiva (subjetivos e com acúmulo de energia), quando a criança volta-se à construção do eu; e os períodos com predominância cognitiva (objetivos e com dispêndio de energia), quando

a criança volta-se à construção do real e conhecimento do mundo físico. Em cada estágio, a criança tem orientada a sua interação mais para a afetividade ou para a cognição. Embora ocorra essa alternância, a criança incorpora as conquistas de cada função (cognitiva ou afetiva) e incorpora ao estágio seguinte com as regulações necessárias.

Em relação ao conceito de afetividade, vimos que Wallon dá ao tema a devida importância. As emoções, para este autor, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino. As transformações fisiológicas de uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade. “A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer”, explica Dantas. Segundo ela, a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio.

### **Atividades:**

Para o melhor aproveitamento do conteúdo desta Unidade, indicamos alguns recursos, que poderão ser úteis para seu estudo:

A) Identifique, em sua rotina de trabalho, alguns comportamentos que caracterizam cada fase de desenvolvimento descrita por Wallon.

B) Disserte sobre o papel da afetividade na sala de aula.

### *3.6 As contribuições de Carl Rogers para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Rogers nasceu em Chicago, em 1902. Em 1924, graduou-se em História pela Universidade de Chicago e, em 1931, doutorou-se em Psicologia

Educacional no Teachers's College da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Ele foi o responsável pela criação da 'terapia centrada no cliente', baseada principalmente em técnicas de aconselhamento, visando despertar forças positivas de crescimento.

Rogers estudou bastante a relação entre o cliente e o terapeuta, chegando à conclusão de que a eficácia do processo depende essencialmente da qualidade da interação entre as duas partes desse sistema. Este autor, que começou seus estudos em psicoterapia, estendeu seus conhecimentos para a educação. Rogers se situa numa abordagem humanística, que considera o aluno como pessoa e como um todo (pensamento, sentimento e corpo físico).

Rogers é bastante conhecido por afirmar que o professor não deve concentrar seus esforços em apenas ensinar, mas sim em proporcionar situações que promovam a aprendizagem. Seguindo esta linha de pensamento, temos que a qualidade da interação humana da díade professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem.

Rogers foi o criador da chamada tríade rogeriana, ou seja, das três condições sobre as quais se estrutura a aprendizagem:

- ter empatia;
- aceitar incondicionalmente o aluno;
- ser autêntico.

Em relação a estes três pilares da educação centrada no estudante, temos que a empatia possibilita ao educador compreender os sentimentos do aluno e lhe comunique que ele está sendo compreendido. Já a aceitação incondicional consiste em aceitar os alunos como eles são, sem julgamentos. Rogers enfatiza que a afeição do professor por seus alunos deve ser incondicional, isto é, o professor deve aceitar seus alunos sem reservas. No que diz respeito à autenticidade, o autor menciona que a pessoa autêntica "é o que se é", ela se aceita e se compreende.

O professor, na teoria de Rogers, deve ser um facilitador e um incentivador da aprendizagem do aluno. Da mesma forma que o aluno, o professor também é uma pessoa com sentimentos e problemas. A autenticidade do professor é um requisito importante na escola de Rogers, isto é, o professor não pode apresentar um comportamento em sala de aula e outro fora da sala.

De acordo com Barros (1993), se o professor oferecer essas condições, as crianças estarão livres para aprender. Um dos princípios de aprendizagem de Rogers é que os seres humanos têm uma potencialidade natural para a aprendizagem. Se olharmos para as crianças em idade pré-escolar, verificamos que a vontade que demonstram em aprender coisas novas é muito grande, e que o desempenho e a vontade de ir para a escola representa um momento de alegria e realização.

Para esta perspectiva de aprendizagem, o clima emocional da sala de aula, resultado do relacionamento entre professor-aluno, pode facilitar ou não a aprendizagem. Ele pode ser positivo, quando há apoio do professor em relação ao aluno, ou negativo, quando sente-se um clima de hostilidade, antagonismo. Quando o aluno teme, constantemente, a crítica e a censura do professor, o relacionamento entre as partes não permite uma aprendizagem, de acordo com Rogers.

Toda mudança na organização do nosso meio ou daquilo que consideramos como sendo a verdade traz-nos um desconforto e temos a tendência natural da resistência ao novo. No mundo de hoje, em que as mudanças acontecem a toda hora, a pessoa que consegue assimilar com uma rapidez maior as novas concepções, certamente terá uma facilidade maior na interação com o meio em que vive. Pela concepção de Rogers, o aluno precisa aprender a aprender, pois as mudanças ocorrem a toda hora e aquilo que ele possa ter aprendido na escola não terá validade por muito tempo.

A escola, baseada nas teorias de Rogers, oferece grande resistência, em sua implantação, por parte dos pais e alunos. Numa escola rogeriana, não existe um currículo pré-determinado e o aluno, a princípio, fica desorientado quanto ao conteúdo ou assunto que queira trabalhar.

Incomoda, porque não é o professor que determina o que se aprende e sim o aluno ou a turma que decidem quanto ao projeto de aprendizagem. Numa escola rogeriana, o aluno toma decisões, determina quando, como e o que vai aprender. A responsabilidade pela aprendizagem não recai no professor e sim no próprio aluno.

### **Atividades:**

1) Como você relaciona a teoria de Rogers com a sua experiência em sala de aula?

2) Como o clima emocional interfere na aprendizagem? Utilize exemplos de relacionamentos teus com os alunos.

### *3.7 As contribuições de Howard Gardner para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Howard Gardner, nascido em Scranton, Pennsylvania, é um psicólogo cognitivo e educacional norte-americano, ligado à Universidade de Harvard e conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas, que mostra que a inteligência é composta de pelo menos oito competências: lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, musical, espacial e naturalista. Seu livro mais famoso é *Frames of Mind*, no qual ele delineou a maior parte destas suas dimensões da inteligência. A Teoria das Inteligências Múltiplas é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação.

Sua insatisfação com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Por intermédio da

avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações.

Gardner sugere, ainda, que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal; ele propõe que se pense nessas habilidades como organizadas verticalmente e que, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como a memória, talvez existam formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta.

Gardner identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam, se organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências.

De acordo com Gama (2010), as inteligências propostas por Gardner são:

### *Inteligência linguística*

Os componentes centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de

uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradecer, estimular ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta por meio da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

### *Inteligência musical*

Esta inteligência se manifesta por meio de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma.

### *Inteligência lógico-matemática*

Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, por meio da manipulação de objetos ou símbolos e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

### *Inteligência espacial*

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido por meio da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

### *Inteligência cinestésica*

Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos por meio do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança, especialmente dotada na inteligência cinestésica, se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

### *Inteligência interpessoal*

Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

### ***Inteligência intrapessoal***

Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável por intermédio dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, por meio de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas.

### **Atividades:**

1) Como você pensaria atividades em sala de aula para a turma em que leciona, tentando estimular as inteligências citados por Gardner?

### *3.8 A contribuição da Psicomotricidade e da Psicopedagogia para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino-aprendizagem*

Segundo Fonseca (1988), a Psicomotricidade já foi vista como técnica corretiva para crianças com algum tipo de deficiência, também foi confundida como ginástica corretiva, hoje, porém, seu papel é imprescindível na educação da criança como um todo, constituindo, no contexto educacional, uma nova perspectiva psicopedagógica.

Trabalhando o movimento, passamos a conhecer a sua totalidade, pois só é possível conhecer o mundo que nos rodeia por meio das ações e interações com o meio, com o outro e com os objetos que nos rodeiam. Por meio do movimento, procura-se melhorar os processos de integração e de realização inerentes à realidade da criança face ao seu desenvolvimento, entendendo-se que o corpo é um instrumento de relação. Neste sentido, as técnicas de psicomotricidade têm um papel importante na prevenção das dificuldades que poderão surgir, já que hoje as dificuldades escolares

trazem consigo problemas familiares, sociais e pedagógicos. Desse modo, a intervenção crítica da realidade da escola atual, por meio das técnicas psicomotoras, é de fundamental importância, auxiliando também na superação de problemas já instalados.

A prática psicopedagógica está cada vez mais consolidada, e há uma boa disposição para que a psicopedagogia se entrelace a outras áreas do conhecimento e compreenda todo esse complexo processo de transformações pelas quais passa o indivíduo.

Os processos de crescimento, desenvolvimento e maturação, conforme Neto (2001), são complexos e necessitam de estímulos específicos, por meio de variadas formas de atividades. É no decorrer dos primeiros anos de vida que se procedem as verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento psicomotor, visto que nesta fase ocorrem as mudanças mais significativas, as quais irão compor mais tarde a escala das habilidades motoras da criança.

É nos primeiros 6 anos da criança que os padrões motores fundamentais emergem e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento. Para o mesmo autor, depois dos primeiros seis ou oito anos, o aprendizado da criança caracteriza-se por uma continuação no processo de maturação.

A prática motora nas diversas áreas, seja por meio de exercícios físicos ou atividades lúdico-motoras, tem grande influência do desenvolvimento ósseo, muscular, perceptivo-motor e no desenvolvimento da imagem de si.

Segundo Santos (2002), a primeira infância é o estágio marcado pela exploração dos movimentos, que fornecem experiências no sentido de aumentar o controle corporal. Nos primeiros anos de vida é importante estar atento aos progressos que ocorrem, dado que o ritmo da aquisição dos movimentos fundamentais das habilidades especificamente humanas difere de uma criança para outra, levando em conta o patrimônio genético, motivação e estimulação.

Segundo Santos (2002), a primeira infância divide-se em estágios:

De 0 a 3 meses, desde que nasce a criança está em ação; primeiro é a forma desordenada de movimentação, depois esses movimentos começam a se estruturar aos poucos. As habilidades de movimento de braços, pernas, cabeça, manipulação dos dedos, arrastar-se, engatinhar, correr, têm desempenhado um papel importante na evolução humana, envolvendo o homem como um ser total; nesta fase é importante que o bebê tenha liberdade de movimentos e não deve ser privado dos mesmos.

Com 2 meses, já consegue manter por pouco tempo a cabeça firme; quando colocados objetos sonoros próximos ao bebê, este tende a levantar a cabeça. Quanto a espaço e tempo, o bebê sente apenas o espaço imediato onde está imerso, não tem consciência nem de distância nem de profundidade.

O bebê, dos quatro aos seis meses, já apanha com as duas mãos os objetos e os leva à boca, cada vez mais melhora a coordenação motora. Aos seis meses, descobre seus pés e tenta levá-los à boca, locomove-se na cama, descobre a posição sentada com apoio, tem maior domínio sobre o corpo, arrasta-se pelo chão, podendo ser levado para espaços mais amplos para que possa perceber os elementos de seu ambiente, com o uso dos sentidos, prepara-se para as noções de espaço e tempo com experiências vividas no seu dia-a-dia.

Dos 7 aos 12 meses, o bebê senta, fica em pé, engatinha e anda com o auxílio do adulto; não existe idade certa para o bebê sentar, engatinhar e andar, tudo vai depender da maturação do sistema neural, do sistema muscular e das oportunidades que lhe são oferecidas. Neste período sua atividade física é cada vez maior, já domina a posição vertical e, com isso, explora mais o ambiente, mas a noção de tempo é difícil de ser adquirida e, da mesma forma que a de espaço, deve ser desenvolvida por meio das atividades práticas.

Crianças de 1 a 2 anos já passam por transformações que só irão se completar por volta dos quinze meses e quando já adquirem uma postura de criança, podendo andar sozinhos; nesta fase vários esquemas que estavam presentes aos doze meses acham-se agora mais completos, as atividades motoras são mais desenvolvidas nos grandes músculos. Aos 18

meses normalizam-se algumas noções espaciais; em relação à noção de tempo, a criança vive no momento imediato, tendo pouca ou nenhuma noção do passado e do futuro.

Crianças de 2 a 3 anos têm seu desenvolvimento motor resultante de muitas mudanças que ocorreram, como: altura, peso, músculos, ossos, sistema nervoso, todas essas mudanças atuam juntas para possibilitar que a criança possa usar seu corpo. A partir dos dois anos, com a manifestação simbólica, a criança substitui ações e objetos por símbolos. Isso leva às noções do espaço representativo por meio de palavras e desenhos, embora ainda de forma rudimentar; quanto ao espaço surge um acontecimento novo e a criança pode dar uma orientação precisa sobre um determinado lugar.

Na idade de 0 a 3 anos as manifestações das crianças são espontâneas e pouco a pouco seus objetivos tornam-se conscientes. Por isso, é preciso que o adulto promova situações que estimulem as crianças, oferecendo-lhes boa quantidade de material lúdico, além dos brinquedos convencionais, também como barro, argila, areia seca e molhada e água. Todos estes materiais exercem fascínio sobre as crianças.

A criança entre os 3 a 7 anos tem evolução perceptiva rápida, com consciência e verbalização de suas características corporais. Sendo assim, é necessário deixá-la explorar seu meio, utilizando-se dos mais variados movimentos e materiais, pois a criança tem vontade de viver, movimentar-se e sentir-se. Isto, conseqüentemente, acarretará um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Picoto (1995, p. 64): “são vários os aspectos da mente que podem ser aperfeiçoados com estratégias motoras, desde a atenção até a compreensão de regras e regulamentos, mas é em oportunidades de solucionar problemas que a aprendizagem se torna mais efetiva.”

Para o mesmo autor citado anteriormente, é necessário utilizar-se dos movimentos exploratórios que contribuirão para o desenvolvimento da força, da agilidade e da flexibilidade. São fundamentais os movimentos

de acrobacias que proporcionam um auto-conhecimento, e também os movimentos ritmados e que desenvolvem as habilidades de percepção visual, auditiva e corporal.

A evolução corporal na criança ocorre desde o início de sua vida, quando a boca é o centro das atividades. Gradativamente, a criança passa a seguir objetos com os olhos. Aos 3 meses pode perceber suas próprias mãos, aos seis meses os seus pés, com 1 ano sua atenção está centrada no polo anal e aos 2 anos sua atenção está centrada ao redor do tronco. Após os 3 anos, a criança apresenta configuração do total de si própria, diferenciando os sexos tanto do ponto de vista intelectual, como corporal, embora a constituição de sua identidade sexual seja um longo processo. Aos 5 anos, representa por meio de desenhos a figura humana e aos 6 anos a criança que não tiver adquirido o esquema corporal poderá apresentar dificuldades no desenvolvimento psicomotor. A falta de afetividade, por estar ligada à psicomotricidade, poderá interferir ou distorcer a evolução do esquema corporal. Sabe-se que é o mundo das emoções que dará origem ao mundo das representações e pessoas com problemas motores passam a ter problemas de expressão.

Até os 3 anos de idade, a criança, para obter um bom desenvolvimento, necessita que suas necessidades fisiológicas, afetivas, de segurança e estabilidade, cognitivas e linguísticas sejam favorecidas no seu contexto sócio-cultural. É necessário também que a criança pratique com sua mãe os jogos sociais, os quais serão pontos de partida para os intercâmbios sociais, que, com a maturação neuro-perceptiva-motora gradativa, permitirão uma evolução nos movimentos da criança quanto à coordenação motora, que poderá obter fineza e eficiência por volta dos 6-7 anos.

Entre os 7 e 12 anos, ocorre a estruturação do esquema corporal e sua representação mental com controle voluntário sobre os gestos. Ressalte-se que somente a partir dos 10 aos 12 anos é que a criança terá uma verdadeira representação mental de seu corpo. Nesta idade, a criança está

no período das operações concretas, conforme Piaget (1985) propõe, podendo desempenhar progressiva e conscientemente sua motricidade. Neste período a agilidade, a força e a flexibilidade são muito importantes.

Entretanto, essa agilidade, força e flexibilidade exigem equilíbrio, que possui um papel muito importante na coordenação. A coordenação deve partir dos movimentos globais, permitindo que a criança interaja consigo mesma, no seu contexto social. Quanto à maturidade ampla, os movimentos envolvem o corpo como um todo e as grandes massas musculares. É importante desenvolver o equilíbrio do corpo, mantendo-se numa posição por tempo determinado, procurando aperfeiçoar o freio inibitório, ou seja, a supressão do movimento no tempo e espaço preciso, com atividades de relaxamento para a criança sentir-se à vontade com seu próprio corpo. A motricidade fina realiza movimentos específicos, usando pequenos músculos como o lingual que é muito importante para a pronúncia correta, o ocular que é muito importante na leitura devido à progressão direita, esquerda, o movimento das mãos e dedos, e os movimentos específicos com os pés.

Com relação à percepção espacial, a criança está preparada quando tem consciência do seu corpo e da relação deste com o meio ambiente. Esta noção tem início no nascimento, evoluindo com o avanço dos processos maturacionais da motricidade e percepções sensoriais.





## Conclusão

Tendo em vista tudo o que foi discutido, podemos pontuar algumas questões importantes, especialmente em relação a dois assuntos. O primeiro deles versa sobre a concepção de Psicologia e sua relação com a Educação, e o segundo sobre as contribuições das teorias psicológicas para o processo educativo.

Em relação ao que é psicologia, foi proposto um olhar desvinculado da noção dada pelo senso comum a esta disciplina. O senso comum trata de mistificar a psicologia, os psicólogos e a saúde mental, como se ter conhecimento científico sobre Psicologia proporcionasse a alguém ler mentes e, em relação ao processo educacional, curar problemas de aprendizagem escolar.

Trata-se de uma falácia! Como vimos, a Psicologia, num primeiro momento, se inseriu nos meios educacionais a serviço de uma sociedade de controle e se construiu como disciplina que podia disciplinar indivíduos ou desenvolvia estratégias para tanto. Entretanto, com o processo de desenvolvimento, tanto da Psicologia como da Escola, estas fronteiras passaram a ser reconsideradas, tomando em conta que, assim como qualquer disciplina científica, a Psicologia tem métodos desenvolvidos, que podem ser replicados, rediscutidos, revistos etc.

Na relação com a Educação, especialmente Escolar, a Psicologia se tornou essencial, pois ela traz contribuições importantes para pensar o desenvolvimento e a aprendizagem e, como também vimos, por ser uma disciplina científica, é um corpo de conhecimentos composto por diversas correntes de pensamento, inclusive contraditórios. É necessário separarmos joio do trigo e perceber quais concepções psicológicas estão por trás de práticas pedagógicas específicas, pois cada uma destas concepções tem o seu olhar sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Não se trata de menosprezar esta ou aquela teoria, mas de construir argumentos que valorem ou apoiem o uso de uma delas para o processo educacional. Ideias foram feitas para serem discutidas, revistas, aperfeiçoadas e nunca negadas sem as suas devidas críticas. Esta foi apenas uma tentativa de introdução às relações da Psicologia com a Educação, e vale ressaltar que a leitura atenta dos textos originais de Skinner, Freud, Vygotsky, Piaget, Wallon, Rogers, Gardner e mesmo de alguns comentadores se faz necessária para a solidificação deste conhecimento.

Partindo do olhar Vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal, trata-se agora de partir para uma nova relação de conhecimento, pois, por meio da explicitação dos conceitos básicos aqui neste livro, torna-se possível a leitura de material mais aprofundado sobre cada um desses conceitos, assim como pensados pelos seus teorizadores. Podemos concluir, então, que a Psicologia tem muito a oferecer à Educação e, especialmente, à Educação Escolar desde que seja adequadamente estudada, compreendida, internalizada e é apenas pelo estudo crítico e profundo de suas teorizações e pesquisas que se faz este caminho.



## Referências

ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

ALMEIDA, S. M. C. **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUENO, F. S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Editora FTD, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

DANTAS, H., LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, C. (Org.). **Psicomotricidade da Educação Infantil à gerontologia teoria e prática**. São Paulo: Lovise, 2000.

FERREIRA, C. (Org.). **Psicomotricidade Clínica**. São Paulo: Lovise, 2000.

FERREIRA, N., J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREUD, S. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. (Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 13).

GALVÃO, I. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GAMA, M. C. S. Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação. Disponível em:  
<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>.  
Acessado em 23/06/2010.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAYOTTO, M. L. et. al. **Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LANE, S. T. M. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LE BOULCH, **Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAKINO, M. A.; MEIRA, M. E. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARX, M. H.; HILLIX, W. A. **Sistemas e teorias em Psicologia**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 125-135.

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

PATTO, M. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PENNA, A. G. **História das idéias psicológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PIAGET J. **A formação do Símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981 (4 volumes).

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 73-104.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VASCONCELOS, A. A; Silva, A. C. G; Martins, J.S; Soares, L. J. **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos profissionais de educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul. 2001.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creches**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: Educ, 2000.