

Disciplina: Psicologia da educação

Autora: M.e Ana Paula Risson

Revisão de Conteúdos: Esp. Murillo Hochuli Castex

Designer Instrucional: Esp. Murillo Hochuli Castex

Revisão Ortográfica: Esp. Alexandre Kramer Morgentern

Ano: 2019



F A C U L D A D E
SÃO BRAZ

Copyright © - É expressamente proibida a reprodução do conteúdo deste material integral ou de suas páginas em qualquer meio de comunicação sem autorização escrita da equipe da Assessoria de Marketing da Faculdade São Braz (FSB). O não cumprimento destas solicitações poderá acarretar em cobrança de direitos autorais.

Ana Paula Risson



Psicologia da educação

1ª Edição

F A C U L D A D E
SÃO BRAZ

2019

Curitiba, PR

Editora São Braz

Editora São Braz
Rua Cláudio Chatagnier, 112
Curitiba – Paraná – 82520-590
Fone: (41) 3123-9000

Coordenador Técnico Editorial
Marcelo Alvino da Silva

Conselho Editorial

D.r Alex de Britto Rodrigues / D.ra Diana Cristina de Abreu /
D.r Eduardo Soncini Miranda / D.ra Gilian Cristina Barros /
D.r Jefferson Zeferino / D.r João Paulo de Souza da Silva / D.ra Marli
Pereira de Barros Dias / D.ra Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd / D.ra Wilma
de Lara Bueno / D.ra Yara Rodrigues de La Iglesia

Revisão de Conteúdos
Murillo Hochuli Castex

Parecerista Técnico
Marcelo Alvino da Silva/ Murillo Hochuli Castex

Designer Instrucional
Murillo Hochuli Castex

Revisão Ortográfica
Alexandre Kramer Morgentern

Desenvolvimento Iconográfico
Juliana Emy Akiyoshi Eleutério

FICHA CATALOGRÁFICA

RISSON, Ana Paula.

Psicologia da educação / Ana Paula Risson. – Curitiba: Editora São Braz, 2019.

76 p.

ISBN: 978-85-5475-463-1

1.Educação. 2. Psicologia. 3. Aprendizagem.

Material didático da disciplina de Psicologia da educação – Faculdade São Braz (FSB), 2019.

Natália Figueiredo Martins – CRB 9/1870

PALAVRA DA INSTITUIÇÃO

Caro(a) aluno(a),

Seja bem-vindo(a) à Faculdade São Braz!

Nossa faculdade está localizada em Curitiba, na Rua Cláudio Chatagnier, nº 112, no Bairro Bacacheri, criada e credenciada pela Portaria nº 299 de 27 de dezembro 2012, oferece cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária.

A Faculdade assume o compromisso com seus alunos, professores e comunidade de estar sempre sintonizada no objetivo de participar do desenvolvimento do País e de formar não somente bons profissionais, mas também brasileiros conscientes de sua cidadania.

Nossos cursos são desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar comprometida com a qualidade do conteúdo oferecido, assim como com as ferramentas de aprendizagem: interatividades pedagógicas, avaliações, plantão de dúvidas via telefone, atendimento via internet, emprego de redes sociais e grupos de estudos, o que proporciona excelente integração entre professores e estudantes.

Bons estudos e conte sempre conosco!

Faculdade São Braz

Sumário

Prefácio	06
Aula 1 – Desenvolvimento humano e psicologia do desenvolvimento	07
Apresentação da aula 1	07
1.1 Desenvolvimento humano	07
1.2 Ciclo de vida e desenvolvimento humano	09
1.2.1 Abordagem de Baltes ao desenvolvimento do ciclo de vida	14
1.3 Psicologia: ciência e profissão	16
1.3.1 Psicologia do desenvolvimento	19
Conclusão da aula 1	20
Aula 2 – Teorias sobre o desenvolvimento humano e a educação	22
Apresentação da aula 2	22
2.1 Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano	22
2.1.1 Perspectiva psicanalítica	24
2.1.2 Perspectiva aprendizagem	29
2.1.3 Perspectiva cognitiva	31
2.1.4 Perspectiva contextual	34
2.1.5 Perspectiva evolucionista/sociobiológica	36
Conclusão da aula 2	38
Aula 3 – Processos psicológicos básicos do comportamento	39
Apresentação da aula 3	39
3.1 Processos psicológicos básicos	40
3.2 Atenção	41
3.3 Memória	45
3.4 Linguagem	49
3.5 Pensamento	52
3.6 Sensação e Percepção	54
Conclusão da aula 3	55
Aula 4 – Desafios de ensinar e aprender	57
Apresentação da aula 4	57
4.1 Ensinar e aprender: considerações iniciais	57
4.2 Temas contemporâneos transversais	62
4.2.1 Possibilidades artísticas e temas contemporâneos transversais	66
Conclusão da aula 4	68
Conclusão da disciplina	70
Índice Remissivo	72
Referências	74

Prefácio

A Psicologia da Educação possui importantes contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, ao longo desta disciplina serão oferecidos subsídios teóricos para a compreensão do desenvolvimento humano e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a primeira aula abordará o desenvolvimento humano como um processo perpassado por múltiplos fatores e que se faz presente em todas as fases do ciclo vital, apresentando as principais características do desenvolvimento humano (aspectos psicossociais, físicos e cognitivos) de cada fase e as contribuições da psicologia do desenvolvimento para o entendimento do sujeito.

Na segunda aula serão apresentadas as principais teorias sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para os contextos de educação. Serão abordadas cinco perspectivas sobre o desenvolvimento humano, cada uma com suas contribuições e teóricos, sendo elas: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolucionista/sociobiológica. Concomitantemente à apresentação dos principais elementos de cada uma delas, será apresentada sua contribuição para a área da educação.

A terceira aula apresentará seis processos psicológicos básicos, que são: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem. O objetivo desta aula é descrever os processos psicológicos básicos do comportamento e sua contribuição para o entendimento do ser humano no contexto da educação.

Por fim, a quarta aula propõe a reflexão sobre as implicações de ensinar e aprender a partir dos novos desafios e temas transversais no cotidiano escolar e educação contemporânea.

Aula 1 – Desenvolvimento humano e psicologia do desenvolvimento

Apresentação da aula 1

O desenvolvimento humano é um processo perpassado por múltiplos fatores e que se faz presente em todas as fases do ciclo vital. Assim, esta primeira aula objetiva apresentar as principais características do desenvolvimento humano (aspectos psicossociais, físicos e cognitivos) de cada fase e as contribuições da psicologia do desenvolvimento para o entendimento do sujeito.

1.1 Desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é um processo que acontece ao longo de toda a vida. Trata-se de um fenômeno complexo, multideterminado e resultado das interações de uma pessoa com o meio ambiente em que vive. Além de ser um processo da vida, é um campo de conhecimento que “concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 36).



Desenvolvimento humano

Fonte: <https://www.psicologiamsn.com/wp-content/uploads/2015/10/1253414.jpg>

Trata-se de uma área da vida e da ciência com extrema relevância para o entendimento do ser humano e seu processo de desenvolvimento. Os cientistas do desenvolvimento ou desenvolvimentistas dedicam-se “no estudo profissional do desenvolvimento humano – observam os aspectos em que as pessoas se transformam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 36). Os resultados de suas pesquisas possuem grande impacto na qualidade de vida das pessoas, no entendimento das diferentes etapas do desenvolvimento humano, bem como na compreensão de doenças e síndromes, seus tratamentos e reabilitações.

Quando o desenvolvimento humano tornou-se uma disciplina e campo do conhecimento, avançou nos objetivos de descrever, explicar, prever e intervir na vida humana. Os cientistas observam o comportamento de grupos de pessoas para descrever os comportamentos esperados ou comuns para uma determinada idade e contexto. Esta observação e descrição é utilizada para explicar processos como, por exemplo, a fala, a escrita ou a motricidade. A partir deste conhecimento produzido sobre um determinado grupo, identificam-se elementos para prever a probabilidade de outros comportamentos e processos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Amplie Seus Estudos



SUGESTÃO DE LEITURA

Diane E. Papalia - Ruth Duskin Feldman



O livro ***Desenvolvimento humano***, hoje em sua 12ª edição, é reconhecido internacionalmente pela área da Psicologia e Desenvolvimento. A obra foi escrita por Diane E. Papalia, psicóloga, mestre em desenvolvimento infantil e relações familiares e doutora em Psicologia do Desenvolvimento do Ciclo de Vida e Ruth Duskin Feldman, escritora e educadora, premiada pelos seus estudos, palestrante requisitada e renomada internacionalmente nos assuntos de educação e crianças superdotadas.

Assim, pode-se afirmar que à medida que a comunidade científica avança em suas estratégias de estudo sobre o desenvolvimento humano, maiores são as condições de compreender e intervir na vida humana. O conhecimento que existe atualmente na psicologia sobre o desenvolvimento humano é resultado de inúmeras pesquisas ao longo dos últimos séculos.

Papalia e Feldman (2013) compreendem que o desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo de uma pessoa é multideterminado. Isso significa que não se deve atribuir a uma causa única as facilidades e dificuldades no processo de desenvolvimento de uma pessoa. Além disso, o desenvolvimento sofre influência de dois grandes aspectos: hereditariedade e ambiente. Na **hereditariedade**, estão incluídas as condições ou características inatas ou herdadas dos progenitores, ou seja, os aspectos genéticos. No aspecto do **ambiente**, estão incluídas as características e condições do contexto em que uma pessoa está inserida, como cultura, práticas, interações.

1.2 Ciclo de vida e desenvolvimento humano

Ciclo de vida ou ciclo vital pode ser entendido como uma sucessão de etapas, uma seguida da outra, indicando movimentação, inícios e fins de fases. O desenvolvimento humano é dividido em fases ou etapas, utilizando como parâmetro a idade. Esta divisão, embora seja universal e contribua com o entendimento do desenvolvimento humano, refere-se a uma construção social. Ou seja, na medida em que o desenvolvimento humano recebeu atenção de pesquisadores e estudiosos, criou-se uma compreensão do desenvolvimento de acordo com a idade. Para Papalia e Feldman (2013, p. 38), “não há nenhum momento objetivamente definível em que uma criança se torna adulta ou um jovem torna-se velho. De fato, o próprio conceito de infância pode ser visto como uma construção social”. Isso não significa que a compreensão tida hoje sobre desenvolvimento humano esteja incorreta, mas, considera-se importante pontuar esta reflexão da construção social do ciclo de vida.

Os desenvolvimentistas compreendem que existem três principais áreas do desenvolvimento humano: físico, psicossocial e cognitivo. Mesmo que exista a divisão entre estes três aspectos do desenvolvimento humano, eles estão intimamente interligados. A dificuldade, limitação e capacidade em um dos

aspectos atinge os demais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito. (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Papalia e Feldman (2013) organizam o desenvolvimento humano em oito etapas: pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, vida adulta intermediária e vida adulta tardia. Ou seja, para estas autoras, o desenvolvimento humano inicia-se ainda na concepção e gestação do sujeito.

Na seqüência, encontram-se algumas características típicas ou esperadas nos processos de desenvolvimento humano, divididas conforme as oito etapas propostas por Papalia e Feldman (2013).

No **desenvolvimento cognitivo** estão incluídos a aprendizagem formal e informal, a memória, a atenção, a linguagem, o raciocínio e a criatividade.

Principais desenvolvimentos típicos em oito períodos do desenvolvimento humano	
Faixa etária	Desenvolvimento cognitivo
Período pré-natal (concepção ao nascimento)	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.
Primeira infância (nascimento aos 3 anos)	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.
Segunda infância (3 a 6 anos)	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim de infância.
Terceira infância (6 a 11 anos)	Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém concretamente. As habilidades de memória e linguagem aumentam. Ganhos cognitivos permitem à criança beneficiar-se da instrução formal na escola. Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.

Adolescência (11 a aprox. 20 anos)	Desenvolvem-se a capacidade de pensar em termos abstratos e de usar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos. A educação concentra-se na preparação para a faculdade ou para a profissão.
Início da vida Adulta (20 a 40 anos)	O pensamento e os julgamentos morais tornam-se mais complexos. São feitas as escolhas educacionais e vocacionais, às vezes após um período exploratório.
Vida adulta Intermediária (40 a 65 anos)	As capacidades mentais atingem o auge; a especialização e as habilidades relativas à solução de problemas práticos são acentuadas. A produção criativa pode declinar, mas melhora em qualidade. Para alguns, o sucesso na carreira e o sucesso financeiro atingem seu máximo; para outros, poderá ocorrer esgotamento ou mudança de carreira.
Vida adulta Tardia (65 anos em diante)	A maioria das pessoas está mentalmente alerta. Embora inteligência e memória possam se deteriorar em algumas áreas, a maioria das pessoas encontra meios de compensação.

Fonte: elaborado por Papalia e Feldman (2013), adaptado pelo autor (2019).

No **desenvolvimento psicossocial** estão integradas as emoções, personalidade, interações e condições sociais.

Principais desenvolvimentos típicos em oito períodos do desenvolvimento humano	
Faixa etária	Desenvolvimento psicossocial
Período pré-natal (concepção ao nascimento)	O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.
Primeira infância (do nascimento aos 3 anos)	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.
Segunda infância (3 a 6 anos)	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o

	foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.
Terceira infância (6 a 11 anos)	O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima. A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança. Os colegas assumem importância fundamental.
Adolescência (11 a aprox. 20 anos)	A busca pela identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. O relacionamento com os pais geralmente é bom. Os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.
Início da vida adulta (20 a 40 anos)	Traços e estilos de personalidade tornam-se relativamente estáveis, mas as mudanças na personalidade podem ser influenciadas pelas fases e acontecimentos da vida. São tomadas decisões sobre relacionamentos íntimos e estilos de vida pessoais, mas podem não ser duradouros. Em geral, as pessoas casam-se e têm filhos.
Vida adulta Intermediária (40 a 65 anos)	O senso de identidade continua a se desenvolver; pode ocorrer uma transição para a meia-idade. A dupla responsabilidade pelo cuidado dos filhos e dos pais idosos pode causar estresse. A saída dos filhos deixa o ninho vazio.
Vida adulta tardia (65 anos em diante)	A aposentadoria pode oferecer novas opções para o aproveitamento do tempo. As pessoas desenvolvem estratégias mais flexíveis para enfrentar perdas pessoais e a morte iminente. O relacionamento com a família e com amigos íntimos pode proporcionar um importante apoio. A busca de significado para a vida assume uma importância fundamental.

Fonte: elaborado por Papalia e Feldman (2013), adaptado pelo autor (2019).

Por fim, no **desenvolvimento físico** estão inclusos o crescimento do corpo e cérebro, habilidades sensoriais e motoras e condições de saúde.

Principais desenvolvimentos típicos em oito períodos do desenvolvimento humano	
Faixa etária	Desenvolvimento físico
Período pré-natal (concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo, a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento do cérebro. O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.
Primeira infância (do nascimento aos 3 anos)	No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.
Segunda infância (3 a 6 anos)	O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.
Terceira infância (6 a 11 anos)	O crescimento torna-se mais lento. A força física e as habilidades atléticas aumentam. São comuns as doenças respiratórias, mas, de um modo geral, a saúde é melhor do que em qualquer outra fase do ciclo de vida.
Adolescência (11 a aprox. 20 anos)	O crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas. Ocorre a maturidade reprodutiva. Os principais riscos para a saúde emergem de questões comportamentais, tais como transtornos da alimentação e abuso de drogas.
Início da vida adulta (20 a 40 anos)	A condição física atinge o auge, depois declina ligeiramente. Opções de estilo de vida influenciam a saúde.
Vida adulta intermediária (40 a 65 anos)	Pode ocorrer uma lenta deterioração das habilidades sensoriais, da saúde, do vigor e da força física, mas são grandes as diferenças individuais. As mulheres entram na menopausa.
Vida adulta tardia (65 anos em diante)	A maioria das pessoas é saudável e ativa, embora geralmente haja um declínio da saúde e das capacidades físicas. O tempo de reação mais lento afeta alguns aspectos funcionais.

Fonte: elaborado por Papalia e Feldman (2013), adaptado pelo autor (2019).

1.2.1 Abordagem de Baltes ao desenvolvimento do ciclo de vida

Paul B. Baltes, psicólogo alemão, é mundialmente conhecido por suas contribuições para o campo do desenvolvimento do ciclo vital e, também, especialmente, para a área do envelhecimento humano. Baltes propôs, a partir de suas pesquisas e conjuntamente com demais colegas, sete princípios básicos para compreender o desenvolvimento do ciclo de vida (BALTES, 1987, 1997; PAPALIA, FELDMAN, 2013), que são:

➤ **O desenvolvimento humano acontece durante a vida toda.**

Cada fase ou período da vida possui características específicas, funções e importância para o desenvolvimento global do ciclo vital. Isso significa, portanto, que não existe um período mais ou menos importante, mas que todos possuem sua devida necessidade e importância;

➤ **O desenvolvimento humano é multidimensional.** Portanto, o desenvolvimento humano é resultado da interação, em diferentes ritmos, dos fatores biológicos, psicológicos e sociais;

➤ **O desenvolvimento humano é multidirecional.** O processo de desenvolvimento não é somente ganhar habilidades, implica também em perdas ou diminuição da potencialidade. Ou seja, enquanto se desenvolve em alguma área, pode estagnar ou não desenvolver-se em outra;

➤ **A influência relativa aos aspectos biológicos e culturais muda ao longo da vida.** Em algumas fases da vida a influência dos fatores biológicos é maior (visão, força, coordenação muscular) enquanto em outras fases, os apoios e recursos culturais têm maior influência e importância sobre o desenvolvimento (relacionamentos, educação, ambientes tecnologicamente adequados às idades);

➤ **O desenvolvimento humano implica em modificar a distribuição dos recursos.** As pessoas possuem um conjunto de recursos (tempo, disposição, dinheiro, habilidades) para desenvolver atividades e escolhem como investi-los de diferentes formas. Os recursos podem ser utilizados para aprender, reaprender ou aprimorar

atividades e habilidades. Por exemplo, nas primeiras fases da vida, os recursos são direcionados para aprender ou aprimorar algo, já em fases mais tardias do ciclo de vida, os recursos são utilizados para a manutenção ou regulação de perdas;

➤ **O desenvolvimento humano mostra a plasticidade.** Parte das habilidades ou capacidades (memória, força, fala, escrita, escuta) podem ser qualificados com treinamento. Em geral, quanto maior o treinamento, maior o desenvolvimento da plasticidade cerebral;

➤ **O desenvolvimento humano sofre influência do contexto histórico e cultural.** Os sujeitos influenciam e são influenciados pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. É no contexto social e cultural em que estarão as condições para reprimir ou proporcionar as condições para o desenvolvimento humano.

Na abordagem proposta por Baltes, o desenvolvimento humano não é linear e não é resultado apenas de um fator. Assim, sua contribuição para a ciência e teorias do desenvolvimento humano é analisar o ser humano nesse complexo conjunto de fatores.

Para Refletir



Na perspectiva de Papalia e Feldman (2013), o meio ambiente é um dos principais aspectos influenciadores no desenvolvimento humano. Sendo assim, sugere-se a seguinte reflexão: imagine duas crianças, com o mesmo gênero, idade, condições e aparência físicas semelhantes. A diferença entre elas é que uma mora na zona rural e a outra na zona urbana de uma mesma cidade com aproximadamente 100 mil habitantes. Reflita e cogite hipóteses sobre a influência dos contextos socioculturais e condições ambientais sobre seus desenvolvimentos psicossocial, cognitivo e físico.

1.3 Psicologia: ciência e profissão

A palavra psicologia foi criada pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius Gockel (1547 – 1628), em 1590. Sua etimologia deriva das palavras gregas *psyché*, que significa alma ou mente e *logia*, derivada de *logo*, que significa razão ou estudo. Assim, psicologia refere-se ao “estudo da alma” (ANTUNES, 2004).

Existem diferentes compreensões sobre a data e maneira como surgiu e se estruturou a psicologia enquanto uma ciência e profissão. De sua longa e importante história, é possível extrair duas considerações principais. A primeira é de que há estudiosos da história da filosofia e da psicologia que consideram que seu surgimento ocorre dentro dos estudos da filosofia (especialmente os de Sócrates, Decartes, Platão, Kant, Rousseau e Aristóteles) que dedicavam-se a estudar a “alma humana” a partir de uma necessidade do “conhecimento de si” e da relação do homem com o mundo. As contribuições destes filósofos serviram e servem como base epistemológica filosófica da psicologia. A segunda consideração é de que o marco do surgimento da psicologia é em 1879, quando surge como uma disciplina autônoma, ministrada por Wilhelm Wundt (1832 – 1920), médico alemão e responsável pelo primeiro laboratório de psicologia na Universidade de Leipzig, na Alemanha (ANTUNES, 2004).

No início do século XX, surgiram as primeiras escolas psicológicas: Psicanálise (Sigmund Freud), Gestalt (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler e Kurt Kofka) e Behaviorismo (John Watson). Foram estas três escolas as principais bases teóricas e epistemológicas no surgimento da Psicologia. No entanto, considerando a complexidade do estudo do ser humano, ao longo da história da psicologia, surgem novas correntes teóricas, além das três já mencionadas, como: construtivismo (Jean Piaget), associacionismo (Edward Thorndike), Funcionalismo (John Dewey e James Angell) e Estruturalismo (Wilhelm Wundt e Edward Titchener).

Ao longo da história da psicologia, inúmeros métodos de estudo da mente e comportamento humano foram criados. A abordagem behaviorista, que tem como foco de investigação o comportamento humano, utilizou-se da pesquisa com animais para, assim, ter elementos para compreender o ser humano. Como exemplos, há Skinner, que ficou conhecido pelos experimentos com ratos, e Pavlov, que ficou conhecido pelos experimentos com cães. A observação de

peças também foi um método de que contribuiu para a estruturação de teorias na psicologia. Piaget, por exemplo, construiu parte de sua teoria observando os próprios filhos. Já Freud estruturou suas teorias com a observação de seus clientes e sistematização de seus comportamentos e processos psíquicos. Embora estes procedimentos tenham contribuído com a história e estruturação da psicologia, há controvérsias sobre sua utilização, especialmente no que se refere aos parâmetros éticos (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

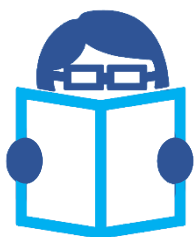
Atualmente, a psicologia utiliza-se de uma gama de métodos, amostragens e instrumentos de coleta de dados. As pesquisas são divididas entre qualitativas (dados numéricos objetivamente medidos), quantitativas (concentra-se no entendimento de fenômenos, crenças, experiências e comportamentos, e considera os aspectos subjetivos dos sujeitos) ou mistas, quando utilizam os dois primeiros tipos. Os instrumentos de pesquisa com seres humanos mais conhecidos são: entrevistas (entrevista estruturada, entrevista semiestruturada, entrevista em profundidade, história de vida), questionários, estudo de caso, observação (observação naturalista, observação laboratorial, observação participante), diário de campo, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, grupo focal, dentre outros (KOLLER, COUTO, HHENDORF, 2014).

As observações, método citado acima, ainda continuam sendo utilizadas, no entanto, agora com rigor ético e metodológico melhor estruturados, resguardando sempre a integridade física, moral e psicológica dos participantes. Nas universidades, principal contexto em que são realizadas pesquisas científicas, todos os projetos de pesquisa com seres humanos devem receber o deferimento do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, que segue os parâmetros estabelecidos pela Resolução Normativa nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Se o projeto de pesquisa proposto atender aos princípios e diretrizes da Resolução nº 466, ela será deferida para realização pelo CEP da universidade (KOLLER, COUTO, HHENDORF, 2014).

No Brasil, a psicologia é regulamentada como profissão em 1962, por meio da lei nº 4.119. Esta lei também aprova a criação dos cursos de psicologia. Em 1971, é aprovada a lei nº 5.766, regulamentada pelo Decreto 79.822/77, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia.

As possibilidades de atuação profissional e atuação científica da psicologia são extensas, dentre elas: psicologia da/na/e educação, psicologia escolar, psicologia e desenvolvimento humano, psicologia clínica, psicologia organizacional, psicologia social, psicologia forense, psicologia hospitalar, psicologia do trânsito, avaliação psicológica, psicologia da saúde, psicologia do esporte, dentre outras. Cada uma destas áreas exige práticas distintas do psicólogo, pois os contextos e os sujeitos apresentam características e demandas diferentes. O que deve ser em comum para a atuação profissional em todas estas áreas é a postura ética, conforme os princípios de diretrizes do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Amplie Seus Estudos



SUGESTÃO DE LEITURA



O **Código de Ética Profissional do Psicólogo** (2005) foi construído por um coletivo de Psicólogos e aprovado no XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia. O Código possui sete princípios fundamentais, sendo que dois deles são:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para ler o Código de Ética na íntegra, acesse: <https://site.cfp.org.br>.

A psicologia, portanto, é a ciência e a profissão que estuda o comportamento humano a partir de processos subjetivos e dinâmicas inter-

relacionais. Seu objeto de estudo é o ser humano e cada uma de suas áreas ou teorias irá direcionar o foco para um determinado aspecto do sujeito.

1.3.1 Psicologia do desenvolvimento

No apanhado histórico realizado por Mota (2005), a evolução histórica da psicologia do desenvolvimento é composta por diferentes fases. Seu início, no final do século XIX, acontece com o nascimento da psicologia. Nesse período, o foco de estudo estava na personalidade, na psicobiologia e no desenvolvimento cognitivo. Nos anos seguintes, até o final da década de 1930, percebe-se grande investimento em pesquisas com crianças e adolescentes. Com estes sujeitos, o foco de análise e investigação era o desenvolvimento intelectual, maturação e crescimento físico. A partir da década de 1940, em decorrência das guerras, ocorreu pouco investimento em pesquisa e, conseqüentemente, os avanços científicos foram limitados. A partir de 1960, percebe-se aumento de estudos e pesquisas e a psicologia do desenvolvimento é fortemente influenciada pela teoria behaviorista, aprendizagem social e teoria piagetiana. Entende-se como importante sinalizar que a psicologia é aprovada como profissão no Brasil em 1962. A partir da década de 1990, novos paradigmas para a psicologia do desenvolvimento surgem no Brasil e no mundo. Nota-se maior destaque para a característica interdisciplinar da psicologia do desenvolvimento, a necessidade de pesquisas em diferentes contextos e com diferentes sujeitos, a importância de abordagens sistêmicas e diferentes métodos (MOTA, 2005).

Atualmente, a psicologia do desenvolvimento pode ser considerada uma disciplina multi e interdisciplinar, considerando o conteúdo que ela aborda e sua utilização por diferentes áreas do conhecimento. No entendimento de Mota (2005), existe um certo consenso dos teóricos desenvolvimentistas no que se refere às mudanças e características.

Abordagens sistêmicas chamam a atenção para importância de se considerar os diversos contextos que não só afetam, mas também são afetados pelo desenvolvimento do indivíduo. A **análise do contexto histórico** em que os indivíduos se desenvolvem também tem sido cada vez mais incorporada na produção de conhecimento nesta área. O estudo do desenvolvimento que **engloba todo o ciclo vital** também traz importantes mudanças para o desenvolvimento científico na psicologia do desenvolvimento, mostrando a necessidade de uma

discussão mais ampla da metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano (MOTA, 2005, p. 110, **grifo do autor**).

Nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento deixou de ser uma área que foca sua análise no desenvolvimento biológico do sujeito e restrito à infância e adolescência, para ser reconhecida como uma área que considera o desenvolvimento humano sistêmico inserido em um determinado contexto histórico e que está presente ao longo de todo ciclo vital (MOTA, 2005).

Os avanços da psicologia do desenvolvimento fazem com que sejam consideradas a existência de múltiplas formas de ser, se constituir como sujeito e se desenvolver. Assim, não é mais considerada uma única forma de ser criança, de ser adolescente, de ser adulto ou de ser idoso. Existem indicativos de desenvolvimento esperado ou adequado para cada fase do ciclo de vida, mas, para tal análise, o contexto social e a condição biológica são levados em consideração (MOTA, 2005).

Diante destas considerações, a psicologia do desenvolvimento pode ser entendida como é uma área da ciência com seus conhecimentos, estudos e pesquisas. Uma possível definição de Psicologia do desenvolvimento é:

o estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida (MOTA, 2005, p. 107).

As contribuições são utilizadas por diferentes profissionais e contextos, com destaque para a psicologia, medicina e educação, tornando-a, como já mencionado, uma área multi e interdisciplinar. Atualmente, a psicologia do desenvolvimento é utilizada como base teórica para intervenções em diferentes contextos, desde crianças recém-nascidas a idosos em fase terminal da vida. Assim, o conhecimento gerado por esta área da psicologia produz importantes contribuições na prevenção de doenças, promoção de saúde e processos de ensino e aprendizagem (MOTA, 2005).

Conclusão da aula 1

Cada fase do desenvolvimento humano apresenta características específicas. Mesmo que não exista um consenso unânime quanto a idade de início e término de cada fase, há semelhanças nas divisões das fases, etapas ou estágios feitos pelos teóricos. A psicologia, enquanto ciência e profissão, possui importantes contribuições no entendimento do desenvolvimento psicológico e como este interfere no desenvolvimento físico e cognitivo.

O desenvolvimento humano é um processo que acontece ao longo de toda a vida do ser humano. Trata-se de um fenômeno complexo, multideterminado e resultado das interações de uma pessoa com o meio ambiente em que vive. Papalia e Feldman (2013) compreendem que o desenvolvimento sofre influência de dois grandes aspectos: hereditariedade (condições ou características inatas ou herdadas dos progenitores) e ambiente (características e condições do contexto em que uma pessoa está inserida, como cultura, práticas, interações). Papalia e Feldman (2013) organizam o desenvolvimento humano em oito etapas: pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, vida adulta intermediária e vida adulta tardia. Cada etapa apresenta características típicas ou esperadas no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Diante dessa complexidade e multifatorialidade, a psicologia do desenvolvimento pode ser considerada uma disciplina multi e interdisciplinar, que se propõe a compreender os fatores, contextos e condições do desenvolvimento humano.

Atividade de Aprendizagem



Paul B. Baltes, um importante pesquisador e teórico, propôs sete princípios básicos para compreender o desenvolvimento humano. Quais são estes princípios e quais as suas contribuições para compreender o desenvolvimento humano?

Aula 2 – Teorias sobre o desenvolvimento humano e a educação

Apresentação da aula 2

Esta aula objetiva apresentar as principais teorias sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para os contextos de educação. Serão apresentadas cinco perspectivas sobre o desenvolvimento humano, cada uma com suas contribuições e teóricos, sendo elas: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolucionista/sociobiológica. Concomitantemente à apresentação dos principais elementos de cada uma delas, será apresentada sua contribuição para a área da educação.

2.1 Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano pode ser analisado por diferentes perspectivas teóricas, sendo que cada uma possui suas características e contribuições para o entendimento do desenvolvimento humano. Dentre as teorias na área da psicologia sobre o desenvolvimento humano, destacam-se cinco perspectivas denominadas: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolucionista/sociobiológica.



Existem diversas teorias e pesquisadores que contribuem com a compreensão do desenvolvimento humano. Isso significa que uma teoria não deve ser considerada correta e outra incorreta. São perspectivas diferentes que, quando possíveis de serem usadas simultaneamente, podem enriquecer as análises e entendimento do ser humano.

Na tabela na sequência, encontram-se sistematizadas as cinco perspectivas, as teorias que as integram e os princípios básicos de cada uma. Entende-se que cada perspectiva e teoria apresentam contribuições para a área da educação, portanto, cada uma delas será explicada.

Cinco perspectivas sobre o desenvolvimento humano		
Perspectiva	Teorias importantes	Princípios básicos
Psicanalítica	Teoria psicosssexual de Freud. Teoria psicossocial de Erikson.	O comportamento é controlado por poderosos impulsos inconscientes. A personalidade é influenciada pela sociedade e se desenvolve por meio de uma série de crises.
Aprendizagem	Behaviorismo, ou teoria tradicional da aprendizagem (Pavlov, Skinner, Watson). Teoria da aprendizagem social (social cognitiva) (Bandura).	As pessoas são reativas; o ambiente controla o comportamento. As crianças aprendem em um contexto social, por meio da observação e imitação de modelos. As crianças contribuem ativamente para a aprendizagem.
Cognitiva	Teoria dos estágios cognitivos de Piaget. Teoria sociocultural de Vygotsky.	Mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a primeira infância e a adolescência. As crianças desencadeiam ativamente o desenvolvimento. A interação social é central para o desenvolvimento cognitivo.
Contextual	Teoria bioecológica de Bronfenbrenner.	O desenvolvimento ocorre por meio da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes, interligados, do microsistema ao cronossistema.
Evolucionista/ sociobiológica	Teoria do apego de Bowlby.	Seres humanos possuem mecanismos adaptativos para sobreviver; períodos críticos ou períodos sensíveis são enfatizados; as bases evolucionistas e biológicas do comportamento e a predisposição para a aprendizagem são importantes.

Fonte: elaborado por Papalia e Feldman (2013), adaptado pelo autor (2019).

2.1.1 Perspectiva psicanalítica

Na perspectiva psicanalítica está inclusa a teoria psicossocial, de Sigmund Freud e a teoria psicossocial, de Erik H. Erikson. Antes de tratar das duas perspectivas e suas contribuições no desenvolvimento humano, compreende-se importante abordar alguns aspectos da psicanálise.

Sigmund Freud (1856 – 1939) foi um médico neurologista e psiquiatra, criador da psicanálise, tornando-se um dos principais marcos teóricos no campo da psicologia. As teorias sobre a estruturação psíquica de Freud podem ser divididas em dois momentos: primeiramente, Freud criou a Teoria Topográfica; e, em um segundo momento, por conta de sua insatisfação, elaborou a Teoria Estrutural ou dinâmica (LIMA, 2010).

Na Teoria Topográfica, o aparelho psíquico integra três sistemas: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Para Freud, o consciente possui uma pequena parcela da mente e nesse sistema está incluso o que estamos conscientes em um determinado momento ou sobre algum aspecto. O pré-consciente tem a função de articular os conteúdos conscientes e inconscientes, funcionando como uma espécie de barreira e selecionando tudo o que será acessado pelo consciente. Esse sistema é uma parte do inconsciente em que seus conteúdos podem facilmente se tornar conscientes. Já o inconsciente, considerado a maior parte do aparelho psíquico, integra a parte arcaica do sistema psíquico. Para Freud, no inconsciente se encontrariam os elementos instintivos e não acessíveis da consciência. Neste local do aparelho psíquico, também se encontram os conteúdos excluídos pela censura ou repressão e que não são permitidos, por mecanismos de defesa, serem acessados e os principais determinantes da personalidade. Mesmo com estas importantes contribuições, Freud considerava que esta teoria não era suficiente para explicar minuciosamente os fenômenos do aparelho psíquico e criou outra teoria, a qual foi propagada (FREUD, 1976; LIMA, 2010).

Na teoria estrutural ou dinâmica, Freud dividiu a mente em três instâncias psíquicas: **id**, **ego** e **superego**. No id, os conteúdos são de ordem inconsciente e agregam os aspectos psicobiológicos da personalidade. No id encontra-se o que foi herdado geneticamente. Para Freud, os conteúdos do id podem ser hereditários ou recalçados. O id, por ser alimentado pelo princípio de prazer,

procurando uma resposta direta e imediata a um estímulo instintivo, não considerando as circunstâncias contextuais, buscando seu prazer alheio à realidade e à moral. Quando comparado à Teoria Topográfica, o id se equivale ao inconsciente, no entanto, na Teoria Estrutural com novas considerações, o ego tem parte de suas atividades conscientes (como percepção e processos intelectuais) e outra parte no pré-consciente e inconsciente. Enquanto o id é regido pelo princípio do prazer, o ego é regido pela realidade, o que, portanto, exige um ajustamento conforme as características do ambiente. Assim, o ego é o mediador entre o id e o mundo exterior, sendo pressionado e tendo que lidar com: os desejos do id, a severidade do superego e ameaças do mundo exterior. Já o superego se desenvolve na infância, no período de latência (entre infância e adolescência). Este período é aquele em que se constitui a personalidade e valores morais e sociais, portanto, as influências dos pais e do meio são decisivas. A função do superego, como se constitui pelos valores morais e sociais, é o de juiz das atividades do ego (FREUD, 1976).



Id, ego e superego

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

É a partir destas considerações que Freud estruturou a **Teoria de Desenvolvimento Psicossocial**, que compreende o desenvolvimento humano dividido em cinco fases. O *estágio oral*, compreendido do nascimento aos 12 ou 18 meses, possui a boca como a zona erógena. Neste período, as atividades ligadas à boca como sugar, morder e alimentar-se, são as geradoras de prazer

ao bebê. O bebê, dependente de cuidadores para sua sobrevivência, pode desenvolver sentimentos de confiança e conforto por meio dos estímulos e cuidados recebidos pela boca. O desafio, ou conflito, deste período é o desmame. Ou seja, torna-se um desafio, pois uma das principais fontes de satisfação da criança será retirada. O estágio anal, presente entre 1 e 3 anos, possui como zona erógena o ânus. No entendimento de Freud, o aspecto principal da realização da libido nesta fase encontra-se no controle dos esfíncteres e bexiga, o qual pode gerar sentimento de independência e realização. Nesse sentido, um dos grandes desafios aos pais e cuidadores está no treinamento do banheiro ou desfralde, em que a criança aprende a controlar suas necessidades. No estágio fálico, de 3 a 6 anos, a zona erógena torna-se as genitais. Nesta fase, desperta-se nas crianças a curiosidade pela diferença entre homens e mulheres. Inicialmente, ela possui maior apego ao genitor do sexo oposto e, em seguida, com o genitor do mesmo sexo. No estágio de latência, dos 6 anos à puberdade, os sentimentos sexuais são inativos e os interesses da libido são suprimidos. A libido sexual ainda está presente, no entanto, é direcionada para atividades intelectuais (escolarização) e interações sociais. Por fim, no estágio genital, da puberdade ao fim da vida, a zona erógena é a mesma que na fálica, no entanto, agora com amadurecimento ocasionado pela vida adulta. Nesta fase, o indivíduo conhece ou reconhece sua sexualidade (FREUD, 1976).

Mesmo que as ideias e contribuições de Freud se centrassem nos aspectos intrapsíquicos do desenvolvimento, não deixou de considerar a influência das inter-relações (pai, mãe ou cuidadores) na constituição, por exemplo, do ego, superego e personalidade.

Freud nos fez perceber a importância dos pensamentos, sentimentos e motivações inconscientes; o papel das experiências infantis na formação da personalidade; a ambivalência das respostas emocionais, especialmente as respostas aos pais; o papel das representações mentais do *eu* e dos outros no estabelecimento das relações íntimas; e o curso do desenvolvimento normal partindo de um estado imaturo e dependente para um estado maduro e independente (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 60).

Embora as contribuições de Freud para o entendimento do ser humano sejam inegáveis, vale refletir que elas foram criadas (assim como outras teorias, de outros teóricos) em dado período histórico, a partir de suas experiências no

contexto clínico e sobre um determinado grupo social. Suas contribuições influenciaram outros pesquisadores, seus contemporâneos, e suas teorias ganharam outras ou mais leituras e interpretações. Um destes teóricos é Erikson.

Erik Erikson (1902-1994), psicanalista alemão, integrante do círculo de estudos de Freud, ampliou a teoria freudiana, acrescentando e enfatizando a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade. Erikson foi pioneiro ao assumir uma perspectiva do ciclo de vida em sua teoria, a Teoria psicossocial de Erikson (ERIKSON, 1976).

A **Teoria psicossocial de Erikson** é dividida em oito estágios, em que em cada um deles ocorre o que chamou inicialmente de crise de personalidade e depois renomeou de conflito ou tendências competitivas. Os conflitos serão decorrentes dos êxitos e fracassos de cada uma das fases. No estágio **Confiança básica x desconfiança**, que acontece do nascimento aos 12 ou 18 meses, o bebê desenvolve sua percepção se o mundo (contexto) lhe é bom, seguro, protetor ou não. No estágio **Autonomia x vergonha e dúvida**, dos 12 ou 18 meses até os 3 anos, as crianças desenvolvem certo equilíbrio de autonomia em relação aos sentimentos de vergonha e dúvida, sendo esta a equação da crise (ERIKSON, 1976; ERIKSON, ERIKSON, 1998). Assim,

De um sentimento de autocontrole sem perda de autoestima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrole e de supercontrole exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha (ERIKSON, 1976, p.234).

O estágio denominado **Iniciativa x culpa**, dos 3 aos 6 anos, é aquele em que a criança desenvolve a iniciativa para experimentar o novo e não é dominada pela culpa. “Com a alfabetização e a ampliação de seu círculo de contatos, a criança adquire o crescimento intelectual necessário para apurar sua capacidade de planejamento e realização” (Erikson, 1987, p.116). No estágio **Produtividade x inferioridade**, que ocorre dos 6 anos até a puberdade, o sujeito aprende, especialmente por meio da escolarização, as habilidades relativas àquela cultura, ou, caso isso não ocorra pode experimentar sentimentos de incompetência. No estágio **Identidade x confusão de identidade**, que se inicia na puberdade e se estende até a fase adulto jovem, o sujeito busca pelo seu próprio eu (“quem sou?”), ou, caso contrário, pode experimentar uma confusão

de papéis. Neste período, o sujeito luta com as tensões entre “quem era” (criança/infância) com “quem quer ser” (vida adulta). Na fase **Intimidade x isolamento**, que se intensifica quando adulto jovem, a pessoa procura estabelecer compromissos com outras pessoas e, quando não for bem-sucedida, pode experimentar sentimentos de isolamento ou autoabsorção. Nesta fase, a pessoa começa a tomar decisões mais significativas em sua vida. Estes processos são passos decisivos para independência e maturidade do sujeito. No estágio **generatividade x estagnação**, presente na vida adulta intermediária, a pessoa tende a preocupar-se em estabelecer e orientar a próxima geração (de filhos e netos). A contribuição na vida de outras gerações tende a gerar sentimento de triunfo diante dos estágios da vida. Por fim, a última fase proposta por Erikson, denomina-se **Integridade x desespero**, que acontece na vida adulta tardia. Nesta fase, o idoso pode experimentar a calma relacionada à vida que foi possível viver ou o sentimento de desespero e inquietação diante do passado e da aproximação da morte. (ERIKSON, 1976; ERIKSON, 1998).

Ao estudar as contribuições de Erick Erikson, observa-se que a nomeação das fases proposta por ele, via de regra, referem-se a sentimentos que o sujeito pode experimentar ao longo de seu desenvolvimento. Estes sentimentos, que podem ser considerados antagônicos, geram os conflitos internos e que, por sua vez, constituem o sujeito e sua personalidade.

Para Refletir



“Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas”.

Segundo artigo publicado na *Lancet Child & Adolescent Health*, a faixa etária da adolescência não finda aos 19 anos (idade média em que as teorias desenvolvimentistas consideram), mas sim, aos 24 anos. Os motivos para esta hipótese científica são diversos, dentre eles as mudanças culturais relacionadas à decisão de casar e ter filhos e o término da faculdade.

Fonte: BBC News Brasil, 19/01/2018. Acesso em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42747453>

2.1.2 Perspectiva Aprendizagem

Nesta perspectiva, como o próprio nome indica, encontra-se o entendimento de que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem e que uma mudança significativa e duradoura no comportamento é baseada na experiência e adaptação no ambiente. Dentre as teorias da aprendizagem, destaca-se a **Teoria Behaviorista e a Teoria da aprendizagem social**, estudadas na sequência.

A **Teoria Behaviorista** tem como seu objeto de análise e intervenção o comportamento humano. Na perspectiva behaviorista, o comportamento observável é a resposta previsível da experiência, “os seres humanos, em todas as idades, aprendem sobre o mundo do mesmo modo que os outros organismos: reagindo a condições ou aspectos do ambiente que consideram agradáveis, dolorosos ou ameaçadores” (PAPALIA, FELDMAN, 2013). Entre os principais teóricos behavioristas encontram-se: Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958) e Burrhus Skinner (1904-1990).

Na perspectiva behaviorista, entende-se que existem dois tipos de aprendizagem associativa (conexão entre dois eventos): condicionamento clássico e o condicionamento operante. Pavlov realizou experimentos com cães e descobriu que os cães salivavam ao escutar o sino tocar na hora da refeição. Estes experimentos deram origem ao **condicionamento clássico**, em que uma resposta é dada a um estímulo após repetidas associações a um estímulo que normalmente elicia resposta. Watson deu continuidade nos estudos com cães de Pavlov, no entanto, com crianças. Um de seus primeiros experimentos foi o conhecido caso do “Pequeno Albert”. Albert foi exposto repetidas vezes a um barulho intenso toda vez que golpeava um rato. Depois de associar o rato ao barulho, passou a chorar ao ver o rato. Seu medo não se restringiu apenas ao rato e passou a ser relacionado a coelhos e gatos brancos assim como a homens com barba branca (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

O condicionamento clássico ocorre durante a vida toda. As preferências e aversões a determinados alimentos podem ser resultado da aprendizagem condicionada. Respostas de medo a objetos como carros ou cães podem ter origem num acidente ou numa experiência ruim (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 63).

Já o **condicionamento operante** foi inicialmente proposto por Skinner, a partir de experimentos com ratos e pombos, e testados e comprovados com seres humanos. O condicionamento operante envolve um comportamento voluntário e as suas consequências, em que o indivíduo aprende com as consequências de suas ações sobre o ambiente. Por exemplo, um bebê faz um determinado barulho, um balbucio, e seus pais ou cuidadores interagem com ela. Ao repetir este comportamento e obter novamente a atenção dos pais ou cuidadores, ela tende a correlacionar seu comportamento com uma ação externa.

Skinner contribuiu também com o entendimento dos processos de reforço e punição. Sendo que, “reforço é o processo pelo qual um comportamento é fortalecido, aumentando a probabilidade de que seja repetido. [...] Punição é o processo pelo qual um comportamento é enfraquecido, diminuindo a probabilidade de repetição” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 63). Entretanto, reforço e punição são relativas e diferem-se de uma pessoa para outra. Ou seja, o que pode ser punição para uns, pode ser reforço para outros.

Na perspectiva behaviorista, a modificação do comportamento, denominada também de terapia comportamental, acontece quando utiliza-se um condicionamento operante para eliminar o comportamento que se deseja alterar. Nesse sentido, entende-se que a prática e a repetição de um comportamento poderão levar à sua modificação (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

A **Teoria da aprendizagem social** mais conhecida atualmente como **Teoria Social Cognitiva**, tem como um de seus primeiros e principais teóricos Albert Bandura. A diferença entre esta teoria e a Behaviorista é de que o desenvolvimento é bidirecional. Assim, o conceito de *determinismo recíproco* entende que a pessoa age sobre o meio, assim como o meio age sobre a pessoa. Nesta teoria, entende-se que integra o processo de desenvolvimento à aprendizagem observacional, em que o comportamento é aprendido com a observação (observar outras pessoas, em destaque aquelas cujos vínculos sejam próximos). Assim,

a imitação de modelos é o elemento mais importante para a criança aprender uma língua, lidar com a agressão, desenvolver um senso moral e aprender os comportamentos apropriados de gênero. A aprendizagem observacional pode ocorrer mesmo se uma pessoa não

imitar o comportamento observado (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 64).

A partir da observação e do *feedback* que recebe sobre seu comportamento, o sujeito, gradativamente, forma padrões para avaliar suas ações e tornar-se mais seletivo nos modelos que irá escolher. A partir desse processo, o sujeito passa a desenvolver o senso de autoeficácia, que refere-se à confiança do que necessita para ser bem-sucedido.

2.1.3 Perspectiva Cognitiva

A perspectiva cognitiva abrange as teorias de dois importantes pensadores para as áreas da psicologia e educação: Jean Piaget e Lev Vigotsky. Entende-se como importante registrar que há compressões de que estes teóricos se enquadram na perspectiva cognitiva, dentre eles Papalia e Feldman (2013). Mas, há, também, compreensões que consideram Vygotsky como um pesquisador das teorias sócio-histórica ou sociointeracionista. Para este estudo, utilizou-se a primeira compreensão (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

A **Teoria dos estágios cognitivos** foi proposta por Jean Piaget (1896 - 1980), um biólogo e psicólogo suíço, com importantes contribuições para a ciência, responsável pela organização do desenvolvimento biopsicossocial de crianças em fases. Por conta de sua formação também em Biologia, Piaget não desconsiderava os aspectos biológicos no desenvolvimento humano. Piaget desenvolveu sua teoria a partir da observação de crianças, principalmente de seus próprios filhos (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo inicia-se com uma habilidade inata de se adaptar no ambiente (procurar o seio da mãe, observar, desbravar, pegar e sugar) e o seu desenvolvimento continua pela inter-relação de três processos: organização, adaptação e equilíbrio. **Organização** se refere à habilidade de criar categorias observando as características em comum dos elementos (carros, pessoas e animais). A medida que as pessoas se desenvolvem, criam estruturas mais complexas denominadas de esquemas. **Esquemas** podem ser definidos como “modos de organizar informações sobre o mundo, que controlam a maneira como a criança pensa e se comporta numa determinada situação” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 64). **Adaptação** se refere

ao modo como a criança atua com novas informações, a partir daquelas que já possui. A adaptação se desenvolve por meio da complementariedade da assimilação (observar a nova informação e incorporar ao que já conhece) e a acomodação (ajustar o novo conhecimento às suas estruturas). Assimilação e acomodação atuam juntas para almejar o equilíbrio. **Equilíbrio** refere-se ao esforço constante do sujeito em alcançar o equilíbrio estável, que se estabelece na passagem da assimilação para a acomodação.

Outra contribuição de Piaget para compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano foi dividi-lo em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. No primeiro estágio, **sensório-motor**, que acontece do nascimento aos 2 anos, o bebê se relaciona com o meio exterior por meio de suas habilidades sensoriais e motoras, criando suas primeiras formas de expressão e pensamento. A inteligência é iminentemente prática. A linguagem inicia-se com a ecolalia, a repetição de sílabas) e palavras que representam uma frase ou ação (diz “água” para “eu quero beber água/eu estou com sede”). Trata-se de um estágio que servirá como base para todos os processos cognitivos do indivíduo.

No estágio **pré-operatório**, dos 2 aos 6 ou 7 anos, a criança realiza a transição gradativa da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa. A criança passa a criar imagens mentais na ausência do objeto ou ação, portanto, torna-se um período em que as fantasias são comuns. No período **operatório-concreto**, dos 7 aos 11 ou 12 anos, encontram-se análises lógicas, a resolução dos problemas está centrada em serem resolvidas imediatamente. Nesta fase, ainda não conseguem pensar abstratamente. No último estágio, denominado **operatório-formal**, iniciado aos 11 anos até a vida adulta, o sujeito desenvolve a capacidade de pensar abstratamente, lidar com situações hipotéticas e criar possibilidades (PIAGET, 1971).

A Teoria sociocultural foi estruturada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que foi vítima fatal de uma tuberculose e morreu aos 38 anos. Mesmo tendo morrido muito novo, deixou contribuições que mudaram a maneira de pensar o desenvolvimento infantil. Vygotsky entendia o crescimento ou desenvolvimento humano como um processo colaborativo, em que os sujeitos aprendem conforme suas interações.

Compreende-se ser importante registrar que, mesmo que Papalia e Feldman descrevem as contribuições de Vygotsky como “teoria sociocultural”, há compreensões de que os estudos de Vygotsky estejam alocados e denominados de “teoria histórico-cultural”.

Uma das principais contribuições de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP foi descrita por Vygotsky como a distância entre o que o sujeito consegue fazer sozinho (nível real) e o que ele pode realizar com auxílio ou suporte de outras pessoas (nível potencial). Nas palavras do próprio autor

ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 81).

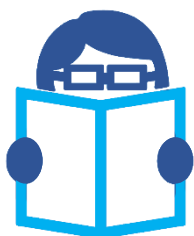


Para Vygotsky (1984, p. 97), "a Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário". Nesse processo de maturação, existem atores imprescindíveis como amigos, pais, cuidadores e professores. Estes sujeitos, próximos de uma pessoa em desenvolvimento, poderão servir como apoiadores, encorajadores, estimuladores e auxiliares em um processo de aprendizagem.

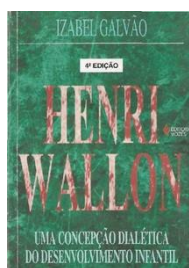
Em decorrência da importância destes atores, Vygotsky atribuiu importância às interações sociais do sujeito.

A ZDP foi utilizada em diferentes contextos e com pessoas em distintas fases da vida, especialmente por considerar que a aprendizagem não ocorre somente no contexto escolar e em crianças.

Amplie Seus Estudos



SUGESTÃO DE LEITURA



No livro ***Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil***, a autora Izabel Galvão apresenta a vida e contribuições de **Henri Wallon (1879 – 1962)**, importante médico, psicólogo e filósofo francês, mentor da psicologia psicogenética. Dentre as contribuições de Wallon para a psicologia do desenvolvimento e para os processos de educação, encontra-se a relação intrínseca entre as emoções e afetos do sujeito com seus processos de aprendizagem.

2.1.4 Perspectiva Contextual

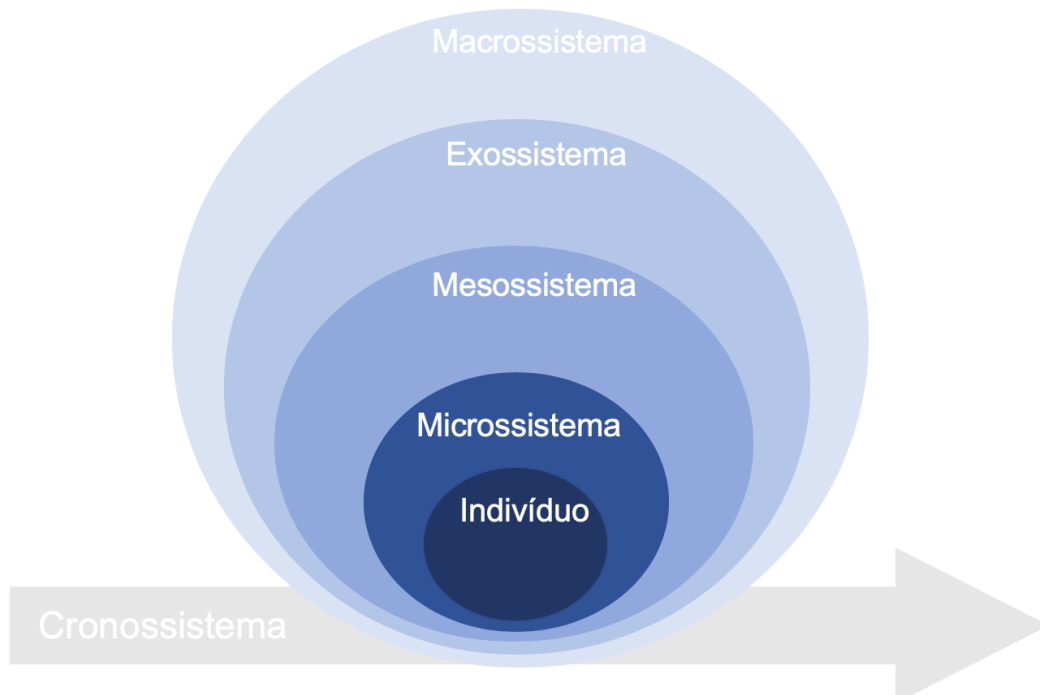
Urie Bronfenbrenner, renomado psicólogo, internacionalmente reconhecido pelas suas contribuições para o entendimento do ser humano, concebeu o Modelo bioecológico do desenvolvimento humano (MBDH). Trata-se de uma abordagem teórica que contribui no entendimento do ser humano e seu desenvolvimento, considerando os diversos aspectos que interferem nesse processo (BRONFENBRENNER, 1996, 2000).

Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é resultado da influência e interação de quatro fatores: pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT). No fator **pessoa** estão inclusas as características e condições físicas, biológicas e psicológicas do indivíduo. Estas características e condições podem ser hereditárias ou resultado da interação do sujeito com o ambiente em que vive. Estes fatores individuais devem ser levados em consideração ao analisar o desenvolvimento humano, pois são determinantes na condição de vida,

limitações e potencialidades do sujeito. No fator **processo** estão inclusas e são analisadas as mudanças que acontecem com o sujeito no decorrer de sua vida. As interações que acontecem com frequência (periodicidade regular) e por um determinado tempo (semanas, meses ou anos) são denominadas de processos proximais. Estes processos são os mais significativos para uma pessoa e neles estão inclusas as relações com os familiares, amigos, colegas e professores, por exemplo. O fator **tempo** integra as mudanças que acontecem no decorrer de um período, assim como eventos históricos que impactam direta ou indiretamente na vida de uma pessoa. Neste fator podem ser inclusos, por exemplo, tanto o percurso cronológico natural da vida quanto uma crise econômica ou uma catástrofe ambiental. No fator **contexto**, ou ambiente, encontram-se os diferentes sistemas que o indivíduo faz parte, sobre os quais exerce influência e é influenciado. Cada sistema possui suas características e sua maneira de impactar na vida de uma pessoa (BRONFENBRENNER, 1996, 2000).

Os sistemas são denominados de microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. O **microssistema** integra as relações mais próximas de um indivíduo, como: família, amigos, colegas ou vizinhos. Estas relações, por serem mais intimistas, integram também os processos proximais que uma pessoa estabelece. No **mesossistema** estão inseridas as relações de dois ou mais microssistemas. Por exemplo, a interação do microssistema familiar e do microssistema escolar. Entende-se que a relação e interação dos microssistemas é salutar, na medida em que esforços serão dispensados em prol do desenvolvimento de uma pessoa. No **exossistema** estão inclusas pessoas que não fazem parte diretamente da vida das pessoas, mas que influenciam indiretamente. Por exemplo, os familiares de uma professora não fazem parte diretamente da vida dos seus alunos, no entanto, a maneira como a família afeta esta professora pode influenciar na postura dela com os alunos; ou, os colegas de trabalho dos pais não fazem parte da vida do filho, entretanto, as interações geradas no trabalho podem determinar seu humor e interferir na interação com os filhos ao chegar em casa. No **macrossistema** estão inclusos fatores e condições sociais e estruturais como sistema político, culturas, religião, condições sociais e educacionais. Crises políticas ou econômicas, guerras, conflitos e políticas educacionais são exemplos de fatores inclusos neste sistema. Por fim, o **cronossistema** refere-se às mudanças

ocorridas no decorrer do ciclo de vida de uma pessoa. Ou seja, a estrutura dos sistemas de uma pessoa não é a mesma ao longo de toda sua vida, ela sofre alterações conforme suas interações e características do ambiente em que vive (BRONFENBRENNER, 1996, 2000).



Sistemas em que um indivíduo faz parte

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A principal contribuição de Bronfenbrenner é a consideração dos múltiplos fatores que perpassam do desenvolvimento humano. O autor não se detém na característica cronológica, mas na multiplicidade de fatores.

2.1.5 Perspectiva Evolucionista/sociobiológica

A perspectiva evolucionista/sociobiológica foi proposta por Edward Wilson (1975), um dos biólogos mais importantes da ciência. Inspirado e influenciado pela evolução de Darwin, ele recorreu a outras áreas da ciência, dentre elas a antropologia, genética e psicologia, para explicar as características adaptativas de sobrevivência e reprodução da espécie humana.

Segundo Darwin, as espécies desenvolveram-se através dos processos de sobrevivência dos mais adaptados e seleção natural.

Indivíduos com traços herdados melhor adaptados a seus ambientes sobrevivem e se reproduzem mais do que aqueles menos adaptados. Assim, através do sucesso na reprodução diferencial, indivíduos com características mais adaptativas transmitem seus traços para as gerações futuras em níveis mais altos que indivíduos menos adaptados. Desse modo, características adaptativas, basicamente codificadas em seus genes, são selecionadas para serem transmitidas, e os menos adaptados são extintos (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 69).

A partir desta perspectiva evolucionista do desenvolvimento do homem, surge a psicologia evolucionista, que aplica e utiliza das contribuições de Darwin e outros estudiosos evolucionistas. Para a psicologia evolucionista, assim como parte do corpo físico se adaptou ao longo dos milênios, parte da mente também se modificou. Nesse sentido, “as pessoas inconscientemente lutam não apenas pela sobrevivência pessoal, mas também para perpetuar seu legado genético” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 69).

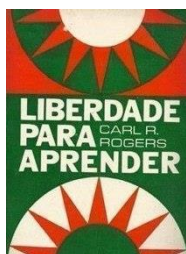
Dentre os teóricos que encontram-se dentro da Psicologia Evolucionista, estão Edward John Mostyn Bowlby (1951-1990), psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico e John Bowlby, que desenvolveu a teoria do apego, a partir da observação de crianças nos primeiros anos da infância e suas mães. Seu interesse era compreender como estas relações afetivas interferiam no desenvolvimento da personalidade. A **teoria do apego** compreende que existem três tipos de apego: apego seguro, apego inseguro (ansioso/ambivalente) e apego inseguro (evitativo). O **apego seguro** se constrói em ambientes e relações em que a mãe, pai ou cuidador é afetiva, disponível, consistente e responde às necessidades da criança. A criança tem a possibilidade de explicar tendo a mãe como base segura. Em situações adversas busca ativamente a mãe e é rapidamente confortada. Em fases escolares, tende a fazer amigos com facilidade, é resiliente e possui autoestima saudável. **No apego inseguro (ansioso/ambivalente)** identifica-se que a mãe ou cuidador responsável não está disponível emocionalmente ou rejeita o filho ou cuidados com o filho. Em situações estranhas, evita a mãe. Em fases escolares, tende a estar zangado, ficar em torno do professor, apresentar comportamentos agressivos e provocadores. Pode, também, isolar-se. **No apego inseguro (evitativo)** a mãe mostra-se sintonizada com o bebê quando este está com medo, no entanto, mostra-se sem ou com pouca sincronia em demais momentos. O bebê ou criança tende a chorar muito, costuma ficar chateado com pequenas

separações, apresenta ansiedade em relação à mãe e a habilidade de exploração é limitada. Em processos de escolarização, mostra-se com dificuldade de ser acalmado quando separado da mãe, dependente da professora, pode manifestar comportamentos de vitimização.

Amplie Seus Estudos



SUGESTÃO DE LEITURA



No livro ***Liberdade para aprender***, Carl Rogers (1902 – 1987), teórico muito importante para compreender os processos de ensino e aprendizagem, apresenta a sua proposta de psicologia humanista, amplamente utilizada em contextos educacionais. A abordagem centrada na pessoa (ACP) coloca o sujeito como centro das preocupações e como este valoriza seus relacionamentos interpessoais. Para Rogers, os alunos que estiverem abertos a experiências são aqueles que aprenderão a aprender, criando e buscando os recursos necessários para esta tarefa.

Conclusão da aula 2

O desenvolvimento pode ser analisado por diferentes perspectivas, sendo que cada uma delas possui contribuições específicas para o entendimento do ser humano, e, neste contexto, para compreender sua dinâmica e características de desenvolvimento no contexto educacional. Assim, entende-se como importante e sugere-se que ao analisar o desenvolvimento humano no contexto educacional seja explicitada a teoria e teóricos utilizados.

Nesta aula foram apresentadas cinco perspectivas para compreensão do desenvolvimento humano: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolucionista/sociobiológica. Na perspectiva psicanalítica, encontra-se a teoria psicosssexual de Freud, que compreende o comportamento humano sendo resultado do controle exercido pelos impulsos inconscientes, e a Teoria psicossocial de Erikson, que entende que a personalidade é influenciada pela sociedade e se desenvolve por meio de uma série de crises. Na perspectiva da

aprendizagem, encontra-se a Teoria Behaviorista, que tem como seus principais teóricos: Pavlov, Skinner e Watson e que entende que o ambiente controla o comportamento do ser humano. Nessa perspectiva, encontra-se também a teoria da aprendizagem social (social cognitiva), de Bandura, que considera que as crianças aprendem em um contexto social por meio da observação e imitação de modelos e que elas contribuem ativamente para a aprendizagem. Na perspectiva cognitiva, enquadra-se a teoria dos estágios cognitivos de Piaget, que compreende que as mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a primeira infância e a adolescência e que as crianças desencadeiam ativamente o desenvolvimento. Enquadra-se também a Teoria sociocultural, de Vygotsky, que entende a interação social como central para o desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva contextual, encontra-se a Teoria bioecológica de Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes e interligados do microsistema ao cronossistema. Por fim, na perspectiva evolucionista/sociobiológica, encontra-se a teoria do apego, de Bowlby, que entende que os seres humanos possuem mecanismos adaptativos para sobreviver, de modo que períodos críticos ou períodos sensíveis são enfatizados.

Atividade de Aprendizagem



Esta aula apresentou diversas teorias e teóricos para compreender o desenvolvimento humano. Qual delas, na sua opinião, fornece as principais contribuições para entender e compreender crianças em séries iniciais?

Aula 3 – Processos psicológicos básicos do comportamento

Apresentação da aula 3

Os processos psicológicos básicos do comportamento estão interconectados e acompanham o desenvolvimento humano e sua compreensão

é imprescindível para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional. São seis os processos básicos que serão estudados nesta aula: **sensação, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem**. Assim, esta aula objetiva descrever os processos psicológicos básicos do comportamento e sua contribuição para o entendimento do ser humano no contexto da educação.

3.1 Processos psicológicos básicos

Os processos psicológicos básicos do comportamento, também denominados e conhecidos apenas por processos psicológicos básicos, são processos mentais adquiridos, aprendidos, armazenados e/ou transformados, que se desenvolvem à medida que o sujeito se desenvolve psicologicamente, socialmente, fisicamente e cognitivamente. Assim, em cada fase de seu ciclo vital, determinadas características são esperadas para o desenvolvimento de sua sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, dentre outros aspectos.

A ciência cognitiva busca responder a perguntas sobre a mente, incluindo disciplinas como psicologia, filosofia, linguística, antropologia, inteligência artificial e neurociência. Atualmente, os processos psicológicos podem ser estudados e são considerados por todas as abordagens da psicologia. No entanto, há teorias e abordagens com foco de estudo do comportamento humano, como a abordagem behaviorista (ênfata os comportamentos observáveis), a abordagem psicodinâmica (foco nas emoções inconscientes) e a abordagem cognitiva (focaliza no conhecimento que as pessoas têm e seus processos mentais) (MALTIN, 2004).

Para o estudo dos processos psicológicos básicos, entende-se como importante o entendimento do conceito cognição, também denominada de atividade mental, que se refere à transformação e a aplicação do conhecimento. A cognição abrange diversos processos mentais que operam necessariamente a cada vez que adquirimos alguma informação, armazenamos, transformamos essa informação e a aplicamos (MALTIN, 2004).

Na sequência, serão apresentados seis processos psicológicos básicos, suas principais características e sua relação com processos educativos.

3.2 Atenção

O processo da atenção sempre despertou muito interesse em pesquisadores da psicologia e neurologia. Afinal, existem perguntas muito complexas e curiosas que o processo da atenção provoca: por que determinados conteúdos ou estímulos atraem mais atenção do que outros? Como se constrói internamente o que se determina como interessante e, portanto, ganha atenção de uma pessoa?

Para Davidoff (2001), a atenção é uma abertura seletiva a uma pequena porção de fenômenos sensoriais incidentes, desencadeando um processo que envolve intensa atividade mental, desencadeando um evento após o outro. Em palavras similares, no entendimento de Myers (2012, p. 68), é “por meio da atenção seletiva, que sua atenção consciente focaliza, como um feixe de luz, apenas um aspecto muito limitado de tudo aquilo que você vivencia”.

Kandel (2009, p. 339) entende que a atenção “funciona como um filtro, selecionando alguns objetos para processamento adicional. [...] Em nossa experiência momentânea nos concentramos em informações sensoriais específicas e excluimos (mais ou menos) as demais”. Nesta direção, James, citado por Kandel (2009, p. 340) compreende que a atenção “é a tomada de posse pela mente de forma clara e vívida, de um entre os muitos objetos ou cadeias de pensamento simultaneamente possíveis”. Ela implica o afastamento de algumas coisas de modo que se possa lidar efetivamente com outras.

Lima (2010) considera que a atenção é um processo cognitivo em que o indivíduo focaliza e seleciona estímulos, estabelece relações entre eles promovendo maior grau de concentração. Para este autor, a atenção também se constrói a partir das memórias armazenadas e dos outros processos psicológicos, dividindo-se em dois componentes:

- 1) Atenção explícita, que se refere a processos conscientes, como por exemplo, a necessidade de prestar atenção na aula ou na direção no trânsito;
- 2) Atenção implícita, que seriam os processos não conscientes, por exemplo, uma pessoa ou uma situação que chamou a atenção do sujeito, sem um motivo imediatamente explicável.

Para Refletir



Para exercitar sua atenção, faça o exercício abaixo. As palavras são nomes de cores, no entanto, estão pintadas com cores diferentes. Para fazer o exercício, não leia a palavra, fale o nome da cor que ela está pintada.

Exercite sua atenção			
Verde	Laranja	Amarelo	Laranja
Preto	Lilás	Cinza	Azul
Azul	Amarelo	Preto	Verde
Laranja	Cinza	Lilás	Laranja

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Trata-se de um exercício descontraído e lúdico, mas que exige muita concentração e atenção. Sugere-se aplicar este exercício com alunos ou outras pessoas e, posteriormente, refletir sobre as dificuldades de realizá-lo.

São inúmeras as definições do processo de atenção. Na sequência, encontra-se um compilado de conceitos utilizados por diversos autores e suas definições, organizado por Simões (2014). Observe que na primeira coluna, a autora une conceitos similares e seus respectivos proponentes. Ou seja, trata-se basicamente da mesma definição, mas apresentada de maneiras diferentes. Esta sistematização dos conceitos é interessante para observarmos a pluralidade de entendimentos de um único conceito.

Tipo de atenção	Definição
Vigilância (Simões, & Tiedeman, 1977; Sternberg, 2000); Atenção mantida (Benczik, & Casella, 2007); Atenção sustentada (Benczik, & Casella, 2007); Atenção contínua (Boujon, & Quaireau, 2000).	Estado de preparação para detectar e responder a determinadas mudanças no ambiente.
Sondagem (Sternberg, 2000);	Procura ativa por um determinado estímulo

Atenção seletiva (Benczik, & Casella, 2007; Boujon, & Quaireau, 2000; Matlin, 2004; Simões, & Tiedeman, 1977; Sternberg, 2000); Atenção focalizada (Boujon, & Quaireau, 2000); Atenção focada (Benczik, & Casella, 2007).	Escolha de um estímulo em relação a outro para prestar atenção.
Atenção dividida (Benczik, & Casella, 2007; Boujon, & Quaireau, 2000; Matlin, 2004; Simões, & Tiedeman, 1977; Sternberg, 2000).	Distribuição dos recursos de atenção para coordenar o desempenho em mais de uma tarefa.
Atenção conjunta (Boujon, & Quaireau, 2000); Atenção compartilhada (Bosa, 2002).	Ajuste do olhar em uma direção, em resposta aos deslocamentos do olhar do outro com quem interage.
Atenção alternada (Benczik, & Casella, 2007).	Capacidade do indivíduo mudar o foco de atenção.

Fonte: Simões (2014), adaptado pelo autor (2019).

De acordo com Sternberg (2017), existem quatro principais funções da atenção, que são: 1) atenção seletiva, 2) vigilância, 3) sondagem e 4) atenção dividida. Cada uma delas será descrita e exemplificada na sequência.

A **atenção seletiva** refere-se ao ato consciente de se concentrar em um determinado estímulo, evitando distrações externas (sons e imagens) e distrações internas (pensamentos e sentimentos). O foco de atenção que se concentra em estímulos informativos específicos aumenta a capacidade do sujeito em manipular aqueles estímulos para outros processos cognitivos, como a compreensão verbal ou a resolução de problemas. A atenção seletiva está relacionada com a capacidade e habilidade de concentração. Por exemplo, a atenção seletiva é a ação de conseguir-se manter a atenção em uma leitura de um livro, em uma palestra ou em um filme, ignorando distrações externas como outra pessoa conversando, uma música em outro ambiente ou um ruído (STERNBERG, 2017).

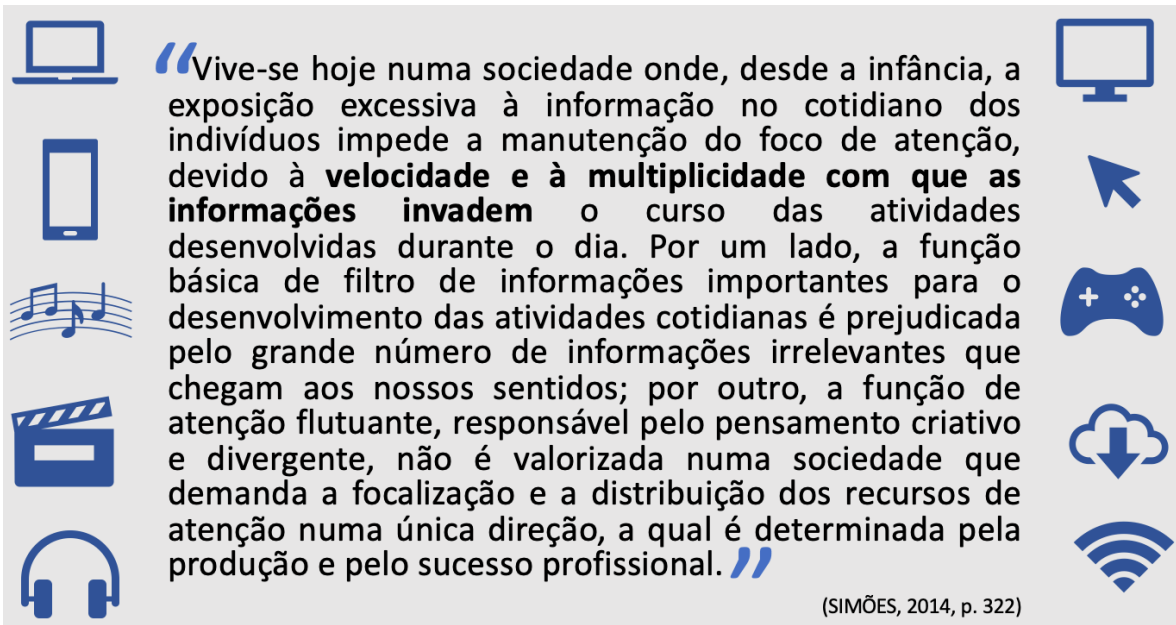
A **vigilância** consiste no ato de esperar atentamente, mas passivamente, o aparecimento de um estímulo específico, o qual pode surgir em um tempo desconhecido. Assim que o sinal esperado surgir, precisa-se de uma ação imediata ou com rapidez. A vigilância se faz presente em diferentes situações como, por exemplo: ao caminhar a noite em uma rua escura, o sujeito tende a

ficar atento a qualquer sinal ou fenômeno diferente, pois sua segurança pode ficar em perigo; um professor, ao observar os alunos realizando uma prova, fica com a atenção em modo de vigilância pois a qualquer momento algum aluno pode tentar copiar a resposta do colega; existem diversas brincadeiras e jogos infantis que exercitam a vigilância, ou seja, à medida que um determinado sinal acontecer, uma ação deve ser tomada; um salva-vidas em uma praia movimentada precisa estar sempre vigilante (STERNBERG, 2017).

A **sondagem** é a procura ativa ou a observação ativa de sinais particulares ou de estímulos específicos em determinado ambiente, exigindo um exame atento tanto do ambiente quanto dos aspectos específicos. A presença de elementos distratores podem causar maior ou menor impacto nessa sondagem, dependendo da sua relevância. Por exemplo, se uma pessoa visualiza ou sente o cheiro de fumaça (por conta de sua atenção vigilante), ela tende a procurar a origem ou a causa da fumaça, sendo esta ação a sondagem (STERNBERG, 2017).

Por fim, a **atenção dividida** refere-se ao ato de distribuir os recursos disponíveis de atenção para responder simultaneamente a múltiplas tarefas. Entende-se que, na grande maioria das situações, uma tarefa é executada de forma automática, enquanto a outra exige uma atenção concentrada; ou o que ocorre é uma alternância rápida na execução da tarefa, dando a impressão de simultaneidade de execução. Por exemplo: os alunos, enquanto estão desenhando ou copiando a tarefa do quadro, podem estar conversando com o colega; um sujeito dirigindo um carro, pode, ao mesmo tempo, escutar música e conversar; é comum, enquanto o artesão trabalha, dividir a sua atenção escutando algo ou conversando (STERNBERG, 2017).

A atenção atua diretamente em relação a outros processos básicos, em especial, a memória. Assim, a maneira como são utilizados os recursos da atenção (atenção seletiva, vigilância, sondagem e atenção dividida) interfere no nível de profundidade com que uma determinada informação é codificada, significada, processada e armazenada (STERNBERG, 2017).



“Vive-se hoje numa sociedade onde, desde a infância, a exposição excessiva à informação no cotidiano dos indivíduos impede a manutenção do foco de atenção, devido à **velocidade e à multiplicidade com que as informações invadem** o curso das atividades desenvolvidas durante o dia. Por um lado, a função básica de filtro de informações importantes para o desenvolvimento das atividades cotidianas é prejudicada pelo grande número de informações irrelevantes que chegam aos nossos sentidos; por outro, a função de atenção flutuante, responsável pelo pensamento criativo e divergente, não é valorizada numa sociedade que demanda a focalização e a distribuição dos recursos de atenção numa única direção, a qual é determinada pela produção e pelo sucesso profissional.”

(SIMÕES, 2014, p. 322)

Atenção e velocidade da informação

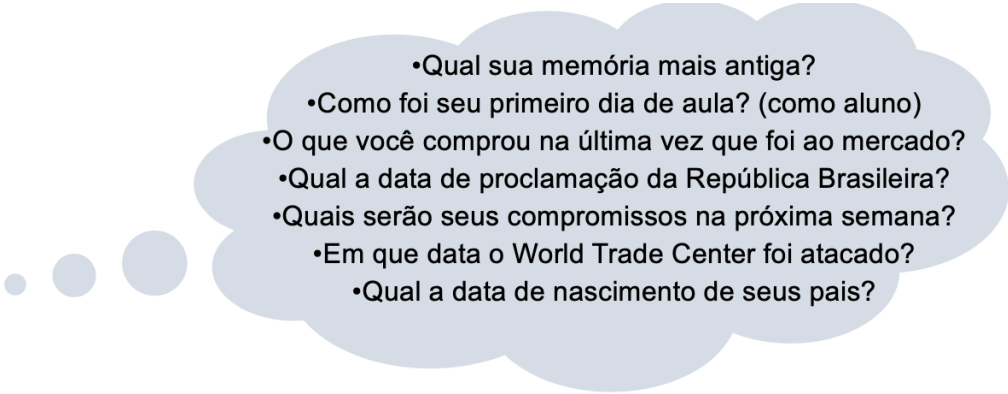
Fonte: (SIMÕES, 2014, p. 322), adaptado pelo autor (2019).

Na escola, ou em outros contextos educacionais, profissionais da educação estão identificando diariamente os reflexos da dificuldade de atenção dos alunos, de modo que “as dificuldades com os mecanismos de atenção interferem na compreensão de textos, na resolução de problemas, no planejamento do estudo e na interação entre colegas e entre aluno e professor” (SIMÕES, 2014, p. 322).

A pergunta “Como fazer os alunos prestarem atenção na aula?” não é simples de ser respondida e não possui uma única resposta. Por mais complexo e desafiador que seja para os profissionais que precisam atuar em sala de aula em um momento histórico de profundas transformações sociais e tecnológicas, faz-se necessário considerar o aluno como resultado das condições ambientais.

3.3 Memória

A memória é um processo mental utilizado a todo momento. Utiliza-se a memória para falar, escrever, relatar algo, dirigir-se de casa para o trabalho, cumprimentar as pessoas conhecidas, realizar uma prova ou concurso, sintonizar uma rádio, estudar, comprar no supermercado, dentre infinitas tantas outras ações e comportamentos.

- 
- Qual sua memória mais antiga?
 - Como foi seu primeiro dia de aula? (como aluno)
 - O que você comprou na última vez que foi ao mercado?
 - Qual a data de proclamação da República Brasileira?
 - Quais serão seus compromissos na próxima semana?
 - Em que data o World Trade Center foi atacado?
 - Qual a data de nascimento de seus pais?

Exercício de memória

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

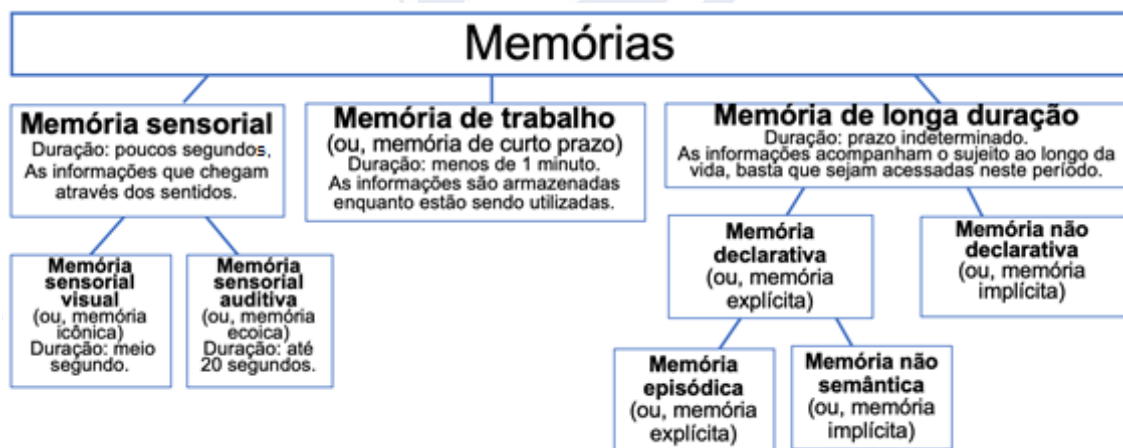
Você se lembra do que viveu no seu primeiro ano de vida? Possivelmente sua resposta seja não. Para Piaget, eventos e situações dos primeiros meses ou anos de vida não são armazenados na memória pois o cérebro ainda não possui desenvolvimento suficiente. Na perspectiva de Freud, as lembranças deste período são armazenadas, mas de forma reprimida e inconsciente. Já outros pesquisadores fisiologistas compreendem que as crianças conseguem armazenar na memória somente eventos que conseguem relatar (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Ainda em 1920, Ewald Hering, importante fisiologista alemão, constatou que: “a memória recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência em um todo unitário; não fosse a força unificadora da memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quanto os segundos já vividos” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015).

Em linhas gerais, pode-se conceituar memória como “a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 780).

Em relação ao processo de armazenamento, podemos dividi-lo da seguinte maneira: aquisição, consolidação e evocação. A *aquisição* refere-se ao momento em que a informação chega até nosso sistema nervoso e acontece por meio das estruturas sensoriais, as quais transportam a informação recebida até o cérebro. O processo de *consolidação* é o momento de armazenar a informação. Armazenar informação não significa colocar a informação dentro de certos neurônios, numa espécie de “armários ou gavetas”, mas sim, refere-se a complexas redes de conexões de neurônios. “O armazenamento é possível

graças à neuroplasticidade, que pode ser definida como a capacidade que o cérebro tem de se transformar diante de pressões (estímulos) do ambiente” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 781). Por fim, o processo de evocação de memórias é o retorno espontâneo ou voluntário das informações armazenadas. A evocação pode ser de dois tipos: **reconhecimento** e **recordação**. No reconhecimento, o sujeito está diante do estímulo previamente conhecido e armazenado, implicando em certa familiaridade. Por exemplo, quando encontramos pessoas que conhecemos. Na recordação não há familiaridade ou proximidade, assim, não estamos diante de estímulo previamente conhecido. Por exemplo, a recordação acontece quando precisamos recordar de uma fórmula de matemática. Os processos de armazenamento e evocação estão intimamente relacionados e são dependentes um do outro (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015).



Tipos de memória

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A memória pode ser dividida em três tipos: memória sensorial, memória de trabalho (ou memória de curto prazo) e memória de longo prazo. A **memória sensorial** é um sistema de armazenamento de grande capacidade que registra informações de todos os sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar), sendo que sua duração é de menos de um segundo. Nesse tipo de memória, encontram-se duas memórias específicas: 1) memória sensorial visual, ou memória icônica, com seu registro elétrico de até cerca de meio segundo; e 2) memória sensorial auditiva, a memória ecoica, com seu registro de até 20 segundos. “A informação está disponível apenas enquanto os neurônios

disparam potenciais elétricos. Com o fim desses disparos, perde-se a informação” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 783). Há material da memória sensorial que pode tornar-se uma memória de curto prazo. Como exemplos de memória sensorial, temos os cheiros, sabores, formatos, texturas e cores.

A memória de trabalho, ou memória de curto prazo, contém somente a quantidade de informações que estamos usando enquanto precisamos para elaborar um comportamento ou realizar uma ação. As lembranças de curto prazo são frágeis, embora não tão frágeis como as da memória sensorial; podem perder-se da memória em cerca de 30 segundos, a menos que de alguma maneira sejam repetidas. A memória de trabalho é acessada, por exemplo, quando um sujeito olha o número de telefone da pizzaria no *flyer* e memoriza até fazer a ligação; possivelmente, assim que desligar o telefone, não terá mais lembrança do número. A memória de trabalho também está presente quando uma pessoa está falando sobre algo, palestrando ou ministrando um curso, ou seja, em situações em que sua fala precisa ter um encadeamento com sentido (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015).

A memória de longo prazo, como próprio nome já indica, armazena conteúdos por longos períodos de tempo, como meses e anos. Compreende-se que esta memória, além de ter capacidade de armazenamento muito grande, tem a capacidade de guardar informações por tempo indeterminado, bastando que ela seja acessada ao longo destes anos. A memória de longa duração pode ser organizada em duas categorias principais: 1) memória declarativa (ou, memória explícita), que corresponde às memórias que estão prontamente acessíveis à nossa consciência e que podem ser evocadas por meio de palavras; e, 2) memória não declarativa (ou, memória implícita), que refere-se às memórias que estão em nível subconsciente, não podendo ser evocadas por palavras, mas sim por ações (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 785).

A memória declarativa armazena, por exemplo, os episódios da infância e o conhecimento adquirido na escola, que acompanham o sujeito ao longo do seu desenvolvimento. A memória declarativa é subdividida da seguinte forma: 1) memória episódica, armazena experiências e “episódios” de nossas vidas, ou seja, “guarda informações relacionadas a um determinado momento no tempo, sendo, portanto, responsável pela nossa autobiografia”; e, 2) memória semântica, que não está relacionada à memória de um tempo e espaço, mas

sim, refere-se a uma memória que guarda fatos, como, por exemplo: o significado e sentido das palavras, os conhecimentos de matemática, as regras gramaticais, fórmulas de química. “As memórias episódicas e semântica se relacionam a diferentes áreas cerebrais, podendo ser afetadas de maneira distinta em diversas doenças que acometem o cérebro” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 785).

A memória declarativa também é responsável pelo esquecimento e extinção de conteúdos. “A importância de ambos os processos é óbvia e está relacionada à economia de sinapses e à otimização na ocupação de áreas do córtex cerebral com informações. Tão importante quanto conseguir memorizar é conseguir esquecer” (MOURÃO JUNIOR, FARIA, 2015, p. 785). O esquecimento, quando não é sintoma de uma doença ou saúde, ocorre em decorrência do bombardeamento recebido a todo momento. Por isso, conforme o interesse e importância o cérebro seleciona as principais informações. Esta seleção de informação é individual e multideterminada, ou seja, o que pode ser gravado pela memória de um sujeito, pode não ser por outro.

No contexto escolar, os profissionais de educação (junto com pais ou responsáveis) precisam observar alguns aspectos em relação aos processos de memorização, como: se a dificuldade de memorização está relacionada a algum problema de saúde, síndrome ou transtorno; se o aluno tem as condições necessárias e adequadas para os processos de memorização (por exemplo, relacionadas à infraestrutura física da escola ou materiais didáticos); se o aluno possui superestimação de algo (vídeo game, filmes, jogos, interação com colegas). A dificuldade de memorização pode ser um sintoma (um indicativo relacionado à saúde da pessoa) ou o resultado das condições ou características do contexto.

3.4 Linguagem

A linguagem é aprendida ou inata? Esta é uma das discussões em torno dos teóricos e teorias desta área. Skinner, por exemplo, compreende que a linguagem se desenvolve a partir da experiência do sujeito, ocorrendo por meio do condicionamento operante.

A princípio, o bebê emite sons aleatórios. Os cuidadores reforçam os sons que se assemelham à fala adulta com sorrisos, atenção e elogios. O bebê então repete esses sons reforçados. Segundo a teoria da aprendizagem social, o bebê imita os sons que ouve dos adultos e, novamente, é reforçado a fazer isso. O aprendizado das palavras depende do reforço seletivo; a palavra *gatinho* é reforçada somente quando o gato da família aparece. À medida que esse processo continua, a criança é reforçada para uma fala cada vez mais semelhante à do adulto (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 198).

Na concepção do linguista e inatista Noam Chomsky, o cérebro humano tem a capacidade inata de adquirir a linguagem.

O fundamento da concepção inatista vem da capacidade dos recém-nascidos de diferenciar sons similares, o que sugere que eles nascem com “sintonizadores” que captam as características da fala. Os inatistas apontam para o fato de que quase todas as crianças dominam sua língua natal na mesma sequência relacionada à idade sem aprendizagem formal (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 199).

Já para Vygotsky (1988), a linguagem está diretamente relacionada com pensamento, de modo que ela se desenvolve por meio do intercâmbio social do sujeito. A linguagem, para ele, não refere-se simplesmente a uma forma de expressão do pensamento, mas a um meio essencial para aprender e pensar sobre o mundo. É por meio da fala que a criança organiza seus pensamentos. A linguagem, portanto, trata-se de “uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social” (CAVALVANTI, 2005, p. 200).

Vygotsky (1993, p. 125) diferencia os sentidos e significados da palavra: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”. Ou seja, o sentido da palavra é amplo e o significado é um de seus componentes.

Em linhas gerais, a linguagem pode ser definida como “um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática” (PALAPIA, FELDMAN, 2013, p. 193). No entanto, a composição da palavra não é um processo simples, assim como os demais processos psicológicos, a linguagem também é processual e sequencial.

Papalia e Feldman (2013) compreendem que o desenvolvimento da linguagem se inicia com processos vocalização (choro, balbúcio e imitação de

sons), que evoluem para o reconhecimento de sons e estrutura da linguagem de um idioma, de uma cultura e de uma sociedade (por meio das múltiplas formas de estimulação e contato com a verbalização). Ao se familiarizar com os sons de sílabas (“lala”, “mama”, tática”) começa o aproximar e imitar o som de uma palavra. Neste período, por exemplo, já há disputa dos pais para saber se o bebê falou primeiro “mamãe” ou “papai”, quando possivelmente ela estava praticando a composição silábica que aprendeu “mama” ou “papa”. Com estimulação e maturação cerebral, esta junção de sílabas passa a se tornar uma palavra, “mamãe” ou “papai”, seguindo com o exemplo acima. Após esta familiarização com algumas palavras, a criança passa a compor sentenças como “nenê titi”, “bebê caiu”, “dói pé”.

Após este período inicial do processo de linguagem, outro inicia-se, a partir dos 3 anos de idade. Inicialmente, as sentenças e frases são simplificadas, que dizem o suficiente e o necessário: “gato corre” ou “não leite”. Na sequência, as frases começam a tornarem-se mais elaboradoras com elementos descritivos, por exemplo, a frase “gato corre” se desenvolve para “o gato corre atrás do rato”. Outra característica desse momento do desenvolvimento da linguagem é a generalização do significado da palavra. Por exemplo, uma criança aprendeu que um homem de cabelo e barbas brancos é Papai Noel, então pode, ao ver um homem no supermercado de cabelo e barba brancos pensar que é também um Papai Noel (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

O discurso social e o discurso particular são características deste período de vida. O discurso social é a utilização do conhecimento da linguagem que possuem para se comunicar com outras pessoas, como para pedir coisas, relatar algo, iniciar ou continuar uma conversa. É comum, normal e esperado também que nos anos iniciais as crianças desenvolvam o “discurso particular”, que refere-se a uma característica de falarem consigo mesmas, especialmente enquanto estão sozinhas.

Os anos iniciais que antecedem a inserção da criança em um contexto educacional desenvolve nelas as habilidades necessárias para a alfabetização. Para tanto, a estimulação da criança para falar, escrever, imaginar, desenhar, criar e brincar contribui com a continuação de seu desenvolvimento na escola.

Para Refletir



“A interação social é um fator importante no desenvolvimento da alfabetização. As crianças têm maior probabilidade de ler e escrever melhor se, durante a fase pré-escolar, os pais apresentarem desafios conversacionais para os quais as crianças estão preparadas – se usarem um vocabulário rico e centralizarem as conversas à mesa de jantar nas atividades do dia a dia, em eventos passados mutuamente lembrados ou em questões referentes ao motivo pelo qual as pessoas fazem as coisas e como as coisas funcionam” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 265).

Pense sobre sua infância e elenque brincadeiras, jogos e atividades que contribuíram de maneira direta em seu processo de desenvolvimento da linguagem.

3.5 Pensamento

Você já pensou sobre o pensar? Você já pensou como os pensamentos acontecem? O pensamento é um dos processos psicológicos e, talvez, um dos mais complexos de ser estudado e descrito. Pensamento pode ser definido como a capacidade de compreender, associar e transformar informações, podendo gerar a criação de novas informações. Os cientistas cognitivistas entendem que o pensamento envolve a manipulação de representações internas acerca do mundo externo (CAVALCANTI, 2005).

O pensamento é imprescindível para os processos intelectuais, para Vygotsky (1988, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Nesse sentido, na perspectiva de Vygotsky, os processos psicológicos, dentre eles a percepção, memória e pensamento, são desenvolvidos na sua relação com o meio sociocultural. Assim, “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção

social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” (CAVALCANTI, 2005, p. 191).

Vygotsky (2001, p. 342) entende que “[...] o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se se nela. Porém, às vezes o pensamento tampouco se realiza na palavra [...]”. O pensamento é mediado pelos significados que o sujeito atribui, estes que são resultados de sua relação com o mundo. Vygotsky (1996 p. 127) também propõe o conceito de fala interior, que “é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante que flutua entre a palavra e o pensamento”.

Alexandre Luria, renomado psicólogo da área de desenvolvimento humano, também dedicou-se a compreender o pensamento e a linguagem, entendido por ele como processos indissociáveis. Para este autor, a criança observa seu contexto e as pessoas, imita sons e os internaliza como pensamento ou discurso interior. A partir desta interação (observar, imitar e internalizar) processos como linguagem e pensamento se desenvolvem.

A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma (LURIA, 1988, p.30).

Na relação cognitiva com o mundo, o sujeito exerce atividades mediadas por instrumentos e signos. Deste processo, o sujeito constrói a internalização. (VYGOTSKY, 1988). Assim, o pensamento se constrói a partir do que já esteve de acesso para o homem.

O pensamento se constrói à medida que o sujeito se desenvolve (fisicamente, cognitivamente e psicossocialmente). O pensamento e o ato de pensar não se limitam à capacidade orgânica do cérebro em construir sinapses, mas na construção interna de significados a partir da sua interação com o mundo. Assim, a cada etapa do ciclo vital, espera-se que determinados aspectos sejam desenvolvidos conforme a maturação do cérebro e corpo.

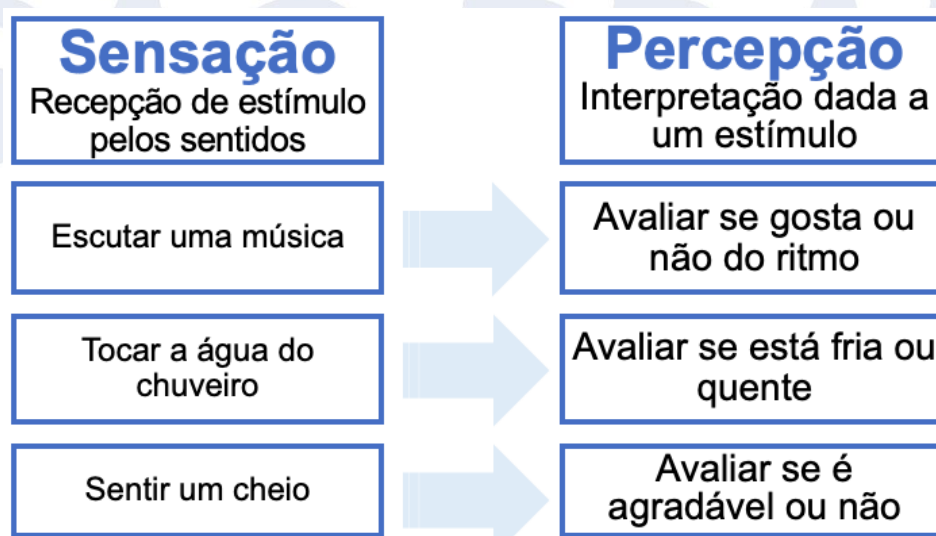
3.6 Sensação e Percepção

Os processos psicológicos de sensação e percepção serão apresentados juntos, em decorrência de sua sequência e interdependência.

A sensação é o “processo envolvido na recepção do estímulo, de origem interna ou externa, sua transformação em impulso elétrico e sua transmissão ao córtex sensorial correspondente” (RIES, 2004, p. 50). A sensação desencadeia o processo de percepção. Ainda, a sensação também pode ser denominada de uma reação corporal imediata ou direta, causadas por um estímulo externo ou interno (DAMÁSIO, 2000).

Mesmo sendo um processo psicológico, a sensação é considerada eminentemente fisiológica, que se manifesta a partir da estimulação dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato). Dentre as funções dos sentidos, destaca-se a de informar o cérebro sobre as condições do meio (RIES, 2004).

A percepção, por sua vez, pode ser denominada como “a interpretação pessoal dada aos estímulos que nos chegam por meio de algum ou do conjunto de canais sensoriais” (RIES, 20054, p. 50). Entende-se também a percepção como o processo pelo qual os estímulos são selecionados, organizados e interpretados, ou seja, “a forma como vemos o mundo ao nosso redor e como reconhecemos” (LAMB; HAIR; MCDANIEL, 2012, p.99).



Sensação e percepção

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A partir destas conceituações, pode-se considerar que a todo momento os processos de sensação e percepção estão presentes em nossa vida, pois nossos sentidos estão sendo exercitados (sensação) e, portanto, criamos interpretações com estas informações (percepção).

Por exemplo, no contexto escolar é comum que quando um aluno escuta a palavra “prova” (sensação pela audição) isso desperte nele certo temor da avaliação (percepção); ou, quando um aluno escuta o sinal ou campainha (sensação pela audição), ele já entenda (percepção) de que é hora do intervalo ou final da aula, por exemplo.

No contexto educacional, estes processos psicológicos se fazem importantes, pois podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. O desafio é, portanto, construir com os alunos situações e experiências em que eles consigam realizar as interpretações corretas (percepção) a partir dos conteúdos e estímulos (sensação) que chegam a eles.

Converse Com Seus Colegas



Convide um ou mais colegas para fazer a seguinte reflexão: o que poderia ser feito em um contexto escolar para desconstruir a percepção negativa dos alunos em relação a prova, de modo que ao saber (ouvindo ou lendo – sensação) que uma avaliação está agendada, as percepções de medo ou aversão sejam geradas.

Conclusão da aula 3

Os processos psicológicos estão presentes ao longo do desenvolvimento de vida dos sujeitos e, portanto, também se fazem presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Os profissionais de educação precisam ficar atentos ao desenvolvimento destes processos nos alunos para que, assim, os processos de aprendizagem possam contribuir em seu desenvolvimento ou necessitem serem readequados.

Os processos psicológicos básicos do comportamento, também denominados e conhecidos apenas por processos psicológicos básicos, são processos mentais que são adquiridos, aprendidos, armazenados ou transformados, que se desenvolvem à medida que o sujeito se desenvolve

psicologicamente, socialmente, fisicamente e cognitivamente. Nesta aula foram estudados seis processos psicológicos básicos: atenção, memória, pensamento, linguagem, sensação e percepção.

A atenção pode ser denominada como uma abertura seletiva de uma porção de fenômenos que acontecem em torno do sujeito, que desencadeiam em uma intensa atividade mental de eventos um após o outro. A atenção possui quatro principais funções, que são: 1) atenção seletiva, (2) vigilância, (3) sondagem e, (4) atenção dividida.

A memória é “a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações”. Esta capacidade de armazenamento pode ser dividida da seguinte maneira: aquisição, consolidação e evocação. A memória pode ser dividida em três tipos: memória sensorial (evocada por meio dos sentidos), memória de trabalho (ou memória de curto prazo, que são mantidas enquanto estão sendo utilizadas) e memória de longo prazo (que podem ser armazenadas ao longo da vida).

A linguagem pode ser definida como “um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática”, que se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano. No desenvolvimento da linguagem, incluem-se os processos de vocalização e imitação. O discurso social e o discurso particular também são características deste período de vida.

O pensamento é um processo psicológico imprescindível do desenvolvimento humano. O pensamento pode ser definido pela “capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, sendo uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. O pensamento se constrói à medida que o sujeito se desenvolve (fisicamente, cognitivamente e psicossocialmente). O pensamento e o ato de pensar não se limitam à capacidade orgânica do cérebro em construir sinapses, mas na construção interna de significados, a partir da sua interação com o mundo.

Por fim, sensação e percepção são sequentes e interdependentes. A sensação é o “processo envolvido na recepção do estímulo de origem interna ou externa, sua transformação em impulso elétrico e sua transmissão ao córtex sensorial correspondente”. Mesmo sendo um processo psicológico, a sensação é considerada eminentemente fisiológica, que se manifesta a partir da estimulação dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato). A percepção,

por sua vez, pode ser denominada como “a interpretação pessoal dada aos estímulos que nos chegam por meio de algum ou do conjunto de canais sensoriais”.

Atividade de Aprendizagem



Qual a importância de compreender os processos psicológicos básicos para a atuação em contextos educacionais?

Aula 4 – Desafios de ensinar e aprender

Apresentação da aula 4

A escola e os processos de ensino e aprendizagem são imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Inúmeros avanços no contexto escolar e na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem aconteceram nos últimos anos, entretanto, novos desafios surgiram. A partir destas considerações, esta aula objetiva refletir sobre as implicações de ensinar e aprender a partir dos novos desafios e temas transversais no cotidiano escolar na educação contemporânea.

4.1 Ensinar e aprender: considerações iniciais

Os processos de ensinar e aprender estão presentes ao longo da história das sociedades, são complexos e multideterminados. São complexos pois não é possível reduzir este processo em uma palavra. É multideterminado, pois diversos fatores e agentes influenciam o processo de ensinar e aprender. Para tanto, as ideias da sequência não objetivam determinar ou mostrar uma fórmula de como conduzir processos de ensinar e aprender, mas sim, possui a intenção de refletir sobre estes fenômenos.

Independentemente do contexto em que os profissionais da educação estão inseridos, seja na escola pública, na escola particular, na educação de

jovens e adultos, nas instituições de ensino superior, nas organizações não governamentais, nos projetos sociais, dentre outros, uma percepção lhes é comum: novos desafios relacionados ao processo de ensinar e aprender surgiram nos últimos anos. Nesse sentido,

há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino etc (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p. 132).

Ou seja, aprender e ensinar deixaram de ser fenômenos unidirecionais, previsíveis e sem relação com o contexto ou as características de seus agentes.

A escola é uma instituição inserida em um determinado tempo e espaço na sociedade, com características que permanecem com o passar dos anos e outras que se modificam. Ou seja, não é possível afirmar que tudo mudou na escola, assim como não faz sentido dizer que nada mudou na escola. Por exemplo, a maioria das escolas permaneceu ao longo da história da sociedade com o mesmo formato de organização das classes na sala de aula, processos de avaliação, metodologias de ensino, dentre outros. Por outro lado, é uma escola fortemente influenciada pela tecnologia e pelas novas características de seus alunos e famílias.

Professores e alunos representam dois dos principais fenômenos que acontecem neste contexto: o de ensinar e o de aprender. No entanto, isso não significa que o aluno não possa ensinar e o professor não possa aprender. Significa que na retroalimentação desta relação, ambos podem ensinar e ambos podem aprender. Sendo assim, “a interação professor x aluno é dinâmica. Muitos vínculos são formados, extintos e reestruturados num processo que afeta os dois sujeitos envolvidos de maneira significativa” (SOARES, 2010, p. 19). De acordo com Freire (2001, p. 259):

não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Os processos de ensinar e aprender e suas complexidades tornaram-se objeto de estudo da psicologia. Assim, a psicologia da educação faz-se presente em todos os contextos em que existem processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com: o entendimento dos aspectos desenvolvimentais do aluno e seus processos de aprendizagem; as condições didáticas e pedagógicas e suas implicações na tarefa de ensinar e aprender; os impactos da dinâmica e condição familiar na vida escolar; a relação entre escola e família; os processos de avaliação psicológica; os processos de inclusão; a relação entre alunos e professores; a saúde mental de alunos e professores; dentre inúmeros outros.

O que mudar na escola e nas suas relações? A necessidade de mudança deve ser observada em cada contexto. Há escolas e dinâmicas escolares que demandam mudanças, assim como há outras que não. O artigo de Marchelli, Dias e Schmidt (2008) possui pistas sobre a reflexão das mudanças na escola, nas suas relações e nos processos de aprendizagem. Os autores discutem o que chamam de “escola aberta” e apresentam iniciativas brasileiras e portuguesas sobre esta “nova escola”.

Escolas abertas são entendidas como:

F A C
SÃ
aquelas instituições onde o ensino se processa segundo a ideia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Trabalha-se segundo o critério de interesse ditado pelo princípio da liberdade de aprender, organizando-se os alunos fundamentalmente em grupos ou deixando-os optar por estudarem sozinhos, se assim o desejarem. Os professores propõem tarefas e promovem interações construtivas de acordo com as dificuldades e progressos verificados. Em geral, as tarefas são enfocadas como unidades longitudinais de ensino, mas isso é relativo, pois é perfeitamente possível que o processo privilegie soluções transversais e várias unidades diferentes de trabalho sejam abertas (MARCHELLI, DIAS, SCHMIDT, 2008, p. 283).

A escola aberta não objetiva apenas a mudança predial da escola, mas uma mudança na maneira como se compreendem os processos de ensino e aprendizagem, dinâmicas e papéis dentro desta instituição. O modelo de escola aberta citado por Marchelli, Dias e Schmidt (2008) é a Escola da Ponte, localizada em Lisboa (Portugal), foi idealizada pelo professor José Pacheco, há mais de 40 anos.

Pesquisa



A Escola da Ponte é referência internacional do que se refere a uma nova forma de ensinar e aprender. Visite a página oficial da Escola da Ponte e conheça mais sobre ela, no *link*: <http://www.escoladaponte.pt/>

Marchelli, Dias e Schmidt (2008, p. 284), citando José Pacheco, elencam alguns dos principais objetivos da escola aberta, que são:

- Propiciar um ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores;
- Mobilizar os professores para o trabalho em equipe;
- Facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;
- Estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização;
- Facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e por vezes permanentes, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia;
- Favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres, etc.) de acordo com o espírito da escola ativa.

No Brasil, podem ser identificadas algumas iniciativas inspiradas na escola aberta e na Escola da Ponte. A primeira iniciativa acontece na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. A nova proposta desta escola surgiu em meio a uma crise com brigas entre alunos, indisciplina, carga horária dos funcionários, falta de professores, culpabilização da escola e professores pelos pais, dentre outras situações. A partir de um recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), consultoria do Instituto Pichon Rivière, orientação do Instituto Vereda e

engajamento de todos agentes escolares, esta instituição que estava à beira de sucumbir, passou a ganhar novos sentidos (MARCHELLI, DIAS, SCHMIDT, 2008).

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves



Escolas são asas

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A segunda iniciativa ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, em Heliópolis, na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo. As mudanças começaram em dez salas de aulas, em 2007, a partir de dificuldades de escrita e leitura de alguns alunos. (MARCHELLI, DIAS, SCHMIDT, 2008) Conforme o Centro de Referência em Educação Integral - CREI, a EMEF Campos Salles tem em seu projeto pedagógico construído a partir de três princípios: solidariedade, responsabilidade e autonomia (CREI, 2013).

Estas três iniciativas de novas escolas apresentadas sinalizam uma possibilidade de repensar essa questão. Sabe-se que mudanças no contexto escolar não dependem de uma única pessoa, não são simples, demandam envolvimento dos sujeitos e dependem de deliberações de outras instituições e instâncias. No entanto, é importante conhecer que existem outras possibilidades de construir a escola, seus processos e interrelações.

Amplie Seus Estudos



SUGESTÃO DE LEITURA



O livro ***Psicologia Escolar: Que Fazer é Esse?*** é uma obra organizada e publicada pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP. Trata-se de uma importante produção para pensar a intersecção entre psicologia e educação. O livro está disponível na íntegra para *download* na página do Conselho Federal de Psicologia – CPF. Acesso em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>

Pensar e repensar a escola, suas dinâmicas, seus processos e suas relações, faz-se necessário para atender a problemáticas e fenômenos que não, necessariamente, demandem sua reformulação total (como a proposta da escola nova). Por exemplo, temas como *bullying*, violência entre alunos e professores, uso e abuso de substâncias químicas por jovens, inclusão de alunos com deficiência, promoção de cidadania, adoecimento dos professores, distanciamento da família da escola, o uso de tecnologias e os impactos na aprendizagem, dentre inúmeros outros, exigem que professores, direção, gestores e famílias estejam engajados para o enfrentamento destes fenômenos de maneira que o resultado seja a promoção de aprendizagem, bem estar e boas práticas pedagógicas.

Assim, tão importante quanto pensar na reformulação da escola, é necessário pensar em como enfrentar problemáticas que são emergentes, que solicitam atitudes e mudanças imediatas. Entende-se que a primeira pista é o diálogo direto e aberto entre todos os atores da comunidade escolar.

4.2 Temas contemporâneos transversais

A escola não é apenas uma instituição que promove o acesso ao conhecimento didático. Após a família e junto com ela, a escola é um indispensável espaço de socialização e promoção da cidadania de seus alunos.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum (CANIVEZ, 1991, p.33).

Diante da importância da formação da cidadania estar presente na escola, surgem políticas para promover este processo. As discussões e reflexões em torno de temas transversais para a educação básica brasileira não são recentes. Ainda em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os temas transversais começaram a ser recomendados, debatidos e utilizados na educação básica brasileira. Nos PCNs, eram seis temas transversais:

- Saúde;
- Ética;
- Trabalho e consumo;
- Meio ambiente;
- Pluralidade cultural;
- Orientação sexual.

Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Resolução nº 1/2004.

Em 2010, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, por meio da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro. Ambos documentos apontam a importância de serem abordados temas não disciplinares para a promoção de uma cidadania plena. Ou seja, temas que contribuam para a construção cidadã dos alunos e que deveriam ser abordados por todas as disciplinas.

Em 2012, o CNE aprovou duas resoluções para abordar temas específicos na educação básica, que são: Diretrizes Nacionais para a Educação

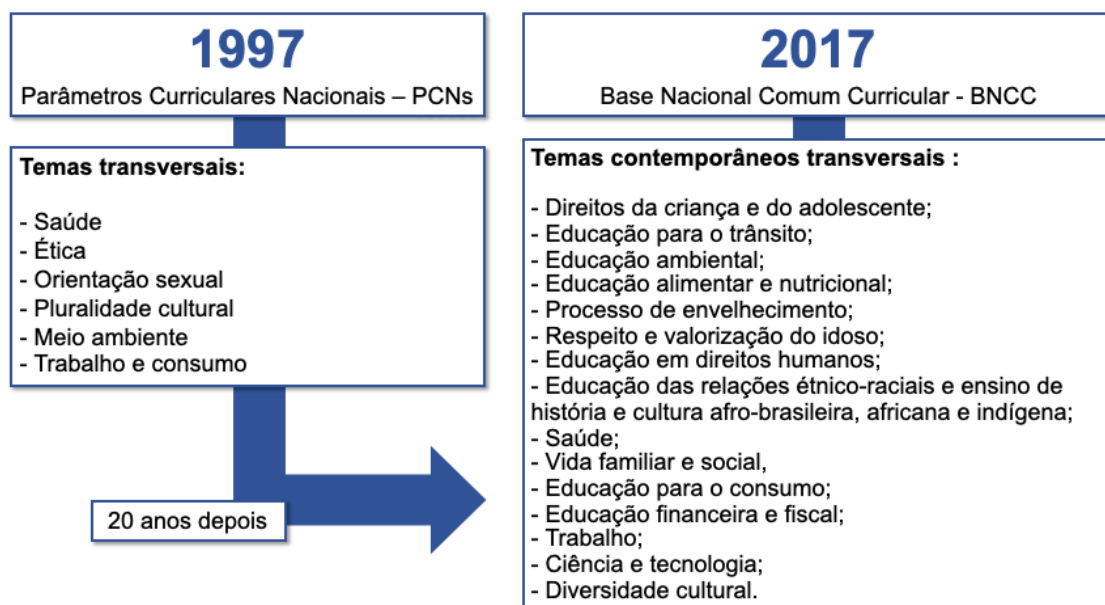
em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP nº 1/2012; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP nº 2/2012.

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgem algumas mudanças relacionados aos temas transversais. Uma das mudanças é a mudança da nomenclatura, passando a se chamar de temas contemporâneos transversais – TCTs (BRASIL, 2017).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017).

Outra mudança na BNCC (BRASIL, 2017, p. 19-20), a mais expressiva, refere-se aos temas selecionados como transversais e à quantidade, que passam a ser quinze:

- Direitos da criança e do adolescente;
- Educação para o trânsito;
- Educação ambiental;
- Educação alimentar e nutricional;
- Processo de envelhecimento;
- Respeito e valorização do idoso;
- Educação em direitos humanos;
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- Saúde;
- Vida familiar e social;
- Educação para o consumo;
- Educação financeira e fiscal;
- Trabalho;
- Ciência e tecnologia;
- Diversidade cultural.



Temas contemporâneos transversais

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

No texto oficial da BNCC, os temas foram apresentados na ordem apresentada acima, seguido de legislações específicas que os tratam. “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 20).

Estes 15 temas são considerados transversais e contemporâneos para a educação básica brasileira, pois afetam direta e indiretamente a vida dos sujeitos e contribuem com sua constituição como cidadão. Ou seja, são temas que não são exclusivos de uma ou outra disciplina. Objetiva-se, inclusive, que os temas contemporâneos transversais sejam tratados de forma multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pelos professores, por meio de diferentes metodologias e didáticas.

Converse Com Seus Colegas



Conjuntamente com seus colegas (de curso ou de trabalho), analise de que maneira os temas contemporâneos transversais, determinados a partir da BNCC, são abordados no contexto escolar em que vocês atuam.

O desafio que os temas contemporâneos transversais apresentam a todos os atores do contexto escolar (gestores, professores, alunos e família) é pensar um processo de educação curricular e escolar que também inclua uma formação cidadã. Faz-se necessário compreender que a formação cidadã se faz todos os dias, em todos os lugares e de formas diferentes. Para isso, a escola (mas, não somente ela) tem um papel imprescindível que é de fornecer aos seus alunos condições e espaços em que eles possam ter acesso e se sensibilizar com temas relacionados à vida deles, dentre estes, os temas contemporâneos transversais.

4.2.1 Possibilidades artísticas e temas contemporâneos transversais

Os temas contemporâneos transversais (TECs) foram elencados para serem tratados de maneira interconectada entre as disciplinas curriculares da escola, ao longo de todo ciclo pedagógico escolar. No entanto, outra possibilidade para abordar os TECs é em eventos ou atividades específicas e pontuais, organizadas dentro do contexto escolar.

Na sequência, encontram-se ideias artísticas que podem ser utilizadas ou adequadas para uma realidade educacional e utilizadas para abordar os temas contemporâneos transversais.

Cinema na escola

Dispositivo: filme.

Recursos técnicos e materiais necessários: equipamentos de vídeo para exibir o filme e um espaço para comportar os espectadores.

Descrição: filmes são interessantes dispositivos para abordar temáticas com as que fazem parte dos temas contemporâneos transversais. A utilização de filme pode acontecer de diversas formas: 1) um mesmo filme para diferentes turmas; 2) filmes diferentes para cada turma ou idades; ou, 3) um filme para cada turma, mas com a temática de fundo igual. Orienta-se para que professores e direção da escola observem e analisem o conteúdo do filme e se este é adequado ou condizente com a idade dos alunos.

Após os alunos assistirem ao filme, sugere-se que seja realizado um debate (roda de conversa ou roda de diálogo) relacionado ao conteúdo assistido. Isso pode ser feito com as turmas da escola conjuntamente (em um único momento ou espaço) ou separadamente (em cada turma ou grupos menores). Ainda, estas reflexões realizadas conjuntamente podem ser sintetizadas em textos, cartazes, poesias, paródias ou desenhos.

Entende-se que estes espaços podem permitir uma reflexão livre e entre os pares (entre os alunos). Sugere-se que os professores, nesta atividade,

assumam o importante papel de mediadores das reflexões, ou seja, conduzindo o diálogo de modo que seja profícuo para todos.

Teatro

Dispositivo: teatro.

Recursos técnicos e materiais necessários: espaço para realização de ensaios e apresentação final; professor de teatro, havendo a possibilidade.

Descrição: o teatro é um fascinante dispositivo para permitir a reflexão e sensibilização. Nesse contexto, uma peça de teatro já elaborada pode ser reproduzida ou os próprios alunos e professores podem construir conjuntamente um enredo. A equipe de atores e auxiliares pode ser de uma única turma ou de diferentes turmas, neste segundo caso, promovendo a interação dos alunos da escola.

Os temas contemporâneos transversais são diversos e abrangem inúmeras situações e condições de vida que podem servir como pano de fundo para a construção ou reprodução de uma história. Entende-se que na medida em que o aluno vivenciar ou estar sensibilizado para uma problemática, maiores são as chances de sua atitude atender ao que os temas contemporâneos transversais objetivam.

Fotografia

Dispositivo: foto.

Recursos técnicos e materiais necessários: smartphones, câmeras fotográficas, impressão das fotos e materiais para expor as fotografias.

Descrição: na era das redes sociais, em que tudo é fotografado e postado, porque não utilizar deste recurso para gerar conhecimento, reflexão e sensibilização? Sugere-se utilizar a fotografia como dispositivo de reflexão em reflexão aos temas contemporâneos transversais. São diversas formas em que a fotografia pode ser utilizada, por exemplo: 1) por meio de um concurso cultural em que a fotografia deva abordar algum dos temas contemporâneos transversais; 2) cada turma é responsável por representar por meio de fotografia um dos temas contemporâneos transversais; ou, 3) juntamente com a fotografia, o aluno precisa escrever um texto breve sobre sua foto.

Após o registro das fotografias, sugere-se que estas sejam expostas em algum lugar público, dentro ou fora da escola. O objetivo da exposição é ampliar a abrangência das reflexões e reconhecer o esforço dos alunos e professores envolvidos na tarefa.

É possível que inicialmente os alunos tenham dificuldade para materializar um tema em uma fotografia, portanto, sugere-se que os professores sejam os condutores e mediadores de todo o processo, auxiliando nas possíveis dúvidas e incentivando a criatividade.

Desenho

Dispositivo: desenho.

Recursos técnicos e materiais necessários: folhas, telas, pincéis, tintas, canetas, giz, lápis, dentre outros materiais necessários para o desenho.

Descrição: na arte de desenhar, diversas são as possibilidades de materializar um desenho. O desenho pode ser feito com lápis, tintas ou giz. O objetivo principal não é a técnica utilizada para o desenho, mas o que ele deseja representar.

Sugere-se que o desenho seja uma construção individual e que este venha acompanhado de diálogos entre os alunos sobre suas ideias e reflexões sobre a atividade e o tema selecionado. Além disso, sugere-se que o desenho seja exposto em local público, interno ou externo à escola.

Conclusão da aula 4

Ensinar e aprender são processos complexos, que demandam envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, direção e família). Ensinar e aprender objetivando a cidadania estão para além do ensino de conhecimentos didáticos, acontece por meio de uma trama complexa de atores e fatores, inseridos em uma instituição que é parte de um contexto social, cultural e econômico.

Os processos de ensinar e aprender estão presentes ao longo da história das sociedades, são complexos e multideterminados. São complexos pois não é possível reduzir este processo em uma palavra. É multideterminado pois diversos fatores e agentes influenciam o processo de ensinar e aprender. A psicologia da educação faz-se presente em todos os contextos em que existem processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com: o entendimento dos aspectos desenvolvimentais do aluno e seu processo de aprendizagem; as condições didáticas e pedagógicas e suas implicações na tarefa de ensinar e aprender; os impactos da dinâmica e condição familiar na vida escolar; a relação entre escola e família; os processos de avaliação psicológica; os processos de inclusão; a relação entre alunos e os processos; a saúde mental de alunos e professores; dentre inúmeros outros.

As discussões e reflexões em torno de temas transversais para a educação básica brasileira iniciaram em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas transversais passam a se chamar de temas contemporâneos transversais (TCTs), que são: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso;

educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde; vida familiar e social, educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho; ciência e tecnologia; e diversidade cultural.

Atividade de Aprendizagem



Refleta sobre uma escola que você conheça. De que maneira as reflexões em torno dos temas contemporâneos transversais (TECs) podem aproximar professores, direção, alunos e família?



F A C U L D A D E
SÃO BRAZ

Conclusão da disciplina

Esta disciplina contribuiu para o entendimento do desenvolvimento humano como um processo que acontece ao longo de toda a vida. Trata-se de um fenômeno complexo, multideterminado e resultado das interações de uma pessoa com o meio ambiente em que vive. Papalia e Feldman (2013) compreendem que o desenvolvimento sofre influência de dois grandes aspectos: hereditariedade (condições e características inatas ou herdadas dos progenitores) e ambiente (características e condições do contexto em que uma pessoa está inserida, como cultura, práticas e interações). Papalia e Feldman (2013) organizam o desenvolvimento humano em oito etapas: pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, vida adulta intermediária e vida adulta tardia. Cada etapa apresenta características típicas ou esperadas no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Diante dessa complexidade e multifatorialidade, a psicologia do desenvolvimento pode ser considerada uma disciplina multi e interdisciplinar, que propõe-se a compreender os fatores, contextos e condições do desenvolvimento humano.

Na aula 2 foram apresentados cinco perspectivas para compreensão do desenvolvimento humano: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolucionista/sociobiológica. Na perspectiva psicanalítica, encontra-se a teoria psicosexual de Freud, que compreende o comportamento humano sendo resultado do controle exercido pelos impulsos inconscientes, e a teoria psicossocial de Erikson, que entende que a personalidade é influenciada pela sociedade e se desenvolve por meio de uma série de crises. Na perspectiva da aprendizagem, encontra-se a teoria behaviorista, que tem como seus principais teóricos Pavlov, Skinner e Watson e que entende que o ambiente controla o comportamento do ser humano. Nessa perspectiva, encontra-se também a teoria da aprendizagem social (social cognitiva) de Bandura, que considera que as crianças aprendem em um contexto social por meio da observação e imitação de modelos, e que elas contribuem ativamente para a aprendizagem. Na perspectiva cognitiva, enquadra-se a teoria dos estágios cognitivos de Piaget, que compreende que as mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a primeira infância e a adolescência e que as crianças desencadeiam ativamente

o desenvolvimento. Enquadra-se também a teoria sociocultural de Vygotsky, que entende a interação social como central para o desenvolvimento cognitivo. Na perspectiva contextual, encontra-se a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes e interligados do microsistema ao cronossistema. Por fim, na perspectiva evolucionista/sociobiológica, encontra-se a teoria do apego, de Bowlby, que entende que os seres humanos possuem mecanismos adaptativos para sobreviver, em que períodos críticos ou períodos sensíveis são enfatizados.

Já na aula 3, foram estudados os processos psicológicos básicos do comportamento, também denominados e conhecidos apenas por processos psicológicos básicos, que são processos mentais adquiridos, aprendidos, armazenados e/ou transformados, que se desenvolvem à medida que o sujeito se desenvolve psicologicamente, socialmente, fisicamente e cognitivamente. Nesta aula, foram estudados seis processos psicológicos básicos: atenção, memória, pensamento, linguagem, sensação e percepção.

Para encerrar a disciplina, na aula 4, estudou-se que os processos de ensinar e aprender estão presentes ao longo da história das sociedades, são complexos e multideterminados. São complexos pois não é possível reduzir este processo em uma palavra. E, é multideterminado, pois diversos fatores e agentes influenciam o processo de ensinar a aprender. A psicologia da educação faz-se presente em todos os contextos em que existem processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com: o entendimento dos aspectos desenvolvimentais do aluno e seu processo de aprendizagem; as condições didáticas e pedagógicas e suas implicações na tarefa de ensinar e aprender; os impactos da dinâmica e condição familiar na vida escolar; a relação entre escola e família; os processos de avaliação psicológica; os processos de inclusão; a relação entre alunos e processos; a saúde mental de alunos e professores; dentre inúmeros outros.

Índice Remissivo

Abordagem de Baltes ao desenvolvimento do ciclo de vida 14 (Desenvolvimento; multidirecional; vida)	14
Atenção 41 (Neurologia; pesquisadores; psicologia)	41
Ciclo de vida e desenvolvimento humano 09 (Cognição; fases; movimento)	09
Desenvolvimento humano 07 (Fenômeno; interações; pessoas)	07
Desenvolvimento humano e psicologia do desenvolvimento 07 (Ciclo; fatores; processo)	07
Ensinar e aprender: considerações iniciais 57 (Aprender; ensinar; processos)	57
Linguagem 49 (Condicionamento; experiência; linguagem)	49
Memória 45 (Ações; comportamento; lembranças)	45
Pensamento 52 (Associar; compreender; informações)	52
Perspectiva aprendizagem 29 (Aprendizagem; condicionamento; teorias)	29
Perspectiva cognitiva 31 (Adaptação; esquemas; organização)	31
Perspectiva contextual 34 (Pessoa; processo; tempo)	34
Perspectiva evolucionista/sociobiológica 36 (Apego; biologia; evolucionismo)	36
Perspectiva psicanalítica 23 (Contribuições; estudos; psicanálise)	23
Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano 22 (Características; contribuições; entendimento)	22
Possibilidades artísticas e Temas Contemporâneos Transversais 66 (Ciclo; currículo; pedagógico)	66
Processos psicológicos básicos 40 (Linguagem; pensamento; sensação)	40

Processos psicológicos básicos do comportamento	39
(Atenção; memória; percepção)	
Psicologia do desenvolvimento	19
(Avanços; desenvolvimento; pesquisas)	
Psicologia: ciência e profissão	15
(Ciência; profissão; psicologia)	
Sensação e Percepção	54
(Estímulo; percepção; sensação)	
Temas contemporâneos transversais	62
(Acesso; conhecimento; contemporaneidade)	
Teorias sobre o desenvolvimento humano e a educação	21
(Desenvolvimento; educação; perspectivas)	



F A C U L D A D E
SÃO BRAZ

Referências

ANTUNES, M. **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

BALTES, P. B. Theoretical propositions of life-span development psychology: On the dynamics between growth and decline. **Developmental Psychology**, v. 23, n. 5, p. 611–626, 1987.

BALTES, P. B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. **American Psychologist**, v. 52, p. 366–380, 1997.

BOCK, A M.; F, Odair; T, Maria L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CAVALCANTI, L de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CREI - Centro de Referência em Educação Integral. **EMEF Campos Salles transforma currículo e valoriza a autonomia do estudante**. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-transforma-curriculo-e-valoriza-a-autonomia-do-estudante/>

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCISCHINI, R; VIANA, M N. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. 215p.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

- FREUD, S. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
- KANDEL, E. R. **Em busca da memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KOLLER, S; COUTO, M C P. de P; HOHENDORF, J V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LAMB, C. W., HAIR, J. F.; MCDANIEL, C. **Marketing**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LIMA, A P. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. **Rev Psiq Clín.**, v. 37, n. 6, p. 270-7, 2010.
- LIMA, T H. Avaliação da atenção concentrada no contexto do trânsito. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 139-140, 2010.
- LURIA, A. R. **“Vygotsky”**. In: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Ícone, 1988.
- MARCHELLI, P S; DIAS, C L; SCHMIDT, I T. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no brasil. **Rev. psicopedag.**, v. 25, n. 78, p. 282-296, 2008.
- MALTIN, M W. **Psicologia cognitiva**. 7 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- MOTA, M E da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas psicol.**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.
- MOURÃO JUNIOR, C A; FARIA, N C. Memória. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015.
- MYERS, D G. **Psicologia**. 9ª ed. São Paulo: LTC, 2012.
- PAPALIA, D E.; FELDMAN, R D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- RIES, B E; SENSÇÃO E PERCEPÇÃO. In: RIES, Bruno Edgar.; RODRIGUES, Elaine Wainberg (Orgs). **Psicologia e Educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.49-66.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

SIMÕES, P M U. Análise de Estudos sobre Atenção Publicados em Periódicos Brasileiros. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 321-330, 2014.

SOARES, F V. (2010). **Subjetividade, história de vida e formação docente: sentidos do ser professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

STERNBERG, R J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madri: Machado Libros, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança** (C. Carvalho, Trad.). Lisboa: Edições 70, 2005. (Texto original publicado em 1941).

F A C U L D A D E
SÃO BRAZ

Copyright © - É expressamente proibida a reprodução do conteúdo deste material integral ou de suas páginas em qualquer meio de comunicação sem autorização escrita da equipe da Assessoria de Marketing da Faculdade São Braz (FSB). O não cumprimento destas solicitações poderá acarretar em cobrança de direitos autorais.