



VICE-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E CORPO DISCENTE

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro / 2006

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

Todos os direitos reservados à Universidade Castelo Branco - UCB

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida de qualquer forma ou por quaisquer meios - eletrônico, mecânico, fotocópia ou gravação, sem autorização da Universidade Castelo Branco - UCB.

Un13m Universidade Castelo Branco.

Tópicos Especiais em Psicologia da Educação. –

Rio de Janeiro: UCB, 2006.

56 p.

ISBN 85-86912-13-1

1. Ensino a Distância. I. Título.

CDD - 371.39

Universidade Castelo Branco - UCB

Avenida Santa Cruz, 1.631

Rio de Janeiro - RJ

21710-250

Tel. (21) 2406-7700 Fax (21) 2401-9696

www.castelobranco.br

Responsáveis Pela Produção do Material Instrucional

Coordenadora de Educação a Distância

Prof.^a Ziléa Baptista Nespoli

Coordenadora do Curso de Graduação

Ana Cristina Nogueira - Pedagogia

Conteudista

Maria de Fátima Cardoso Simões

Supervisor do Centro Editorial – CEDI

Joselmo Botelho

Apresentação

Prezado(a) Aluno(a):

É com grande satisfação que o(a) recebemos como integrante do corpo discente de nossos cursos de graduação, na certeza de estarmos contribuindo para sua formação acadêmica e, conseqüentemente, propiciando oportunidade para melhoria de seu desempenho profissional. Nossos funcionários e nosso corpo docente esperam retribuir a sua escolha, reafirmando o compromisso desta Instituição com a qualidade, por meio de uma estrutura aberta e criativa, centrada nos princípios de melhoria contínua.

Esperamos que este instrucional seja-lhe de grande ajuda e contribua para ampliar o horizonte do seu conhecimento teórico e para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Seja bem-vindo(a)!
Paulo Alcantara Gomes
Reitor

Orientações para o Auto-Estudo

O presente instrucional está dividido em três unidades programáticas, cada uma com objetivos definidos e conteúdos selecionados criteriosamente pelos Professores Conteudistas para que os referidos objetivos sejam atingidos com êxito.

Os conteúdos programáticos das unidades são apresentados sob a forma de leituras, tarefas e atividades complementares.

As Unidades 1 e 2 correspondem aos conteúdos que serão avaliados em A1.

Na A2 poderão ser objeto de avaliação os conteúdos das três unidades.

Havendo a necessidade de uma avaliação extra (A3 ou A4), esta obrigatoriamente será composta por todos os conteúdos das Unidades Programáticas 1, 2 e 3.

A carga horária do material instrucional para o auto-estudo que você está recebendo agora, juntamente com os horários destinados aos encontros com o Professor Orientador da disciplina, equivale a 60 horas-aula, que você administrará de acordo com a sua disponibilidade, respeitando-se, naturalmente, as datas dos encontros presenciais programados pelo Professor Orientador e as datas das avaliações do seu curso.

Bons Estudos!

Vania Alcantara

Coordenadora Acadêmica de Educação a Distância

Dicas para o Auto-Estudo

- 1 - Você terá total autonomia para escolher a melhor hora para estudar. Porém, seja disciplinado. Procure reservar sempre os mesmos horários para o estudo.
- 2 - Organize seu ambiente de estudo. Reserve todo o material necessário. Evite interrupções.
- 3 - Não deixe para estudar na última hora.
- 4 - Não acumule dúvidas. Anote-as e entre em contato com seu monitor.
- 5 - Sempre que tiver dúvidas entre em contato com o seu monitor através do e-mail monitorcead@castelobranco.br.
- 6 - Não pule etapas.
- 7 - Faça todas as tarefas propostas.
- 8 - Não falte aos encontros presenciais. Eles são importantes para o melhor aproveitamento da disciplina.
- 9 - Não relegue a um segundo plano as atividades complementares e a auto-avaliação.
- 10 - Não hesite em começar de novo.

SUMÁRIO

Quadro-síntese do conteúdo programático.....	11
Contextualização da disciplina.....	12

UNIDADE I

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA

1.1- A conceituação da Psicologia, suas áreas de atuação e a inter-relação da Psicologia com outras áreas do conhecimento.....	13
1.2- Evolução histórica da ciência psicológica: a Psicologia pré científica.....	16

UNIDADE II

O DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1- Conceito, fatores e etapas relevantes do desenvolvimento humano.....	18
2.2- O desenvolvimento da personalidade.....	22
2.3- O desenvolvimento moral e social.....	32
2.4- O desenvolvimento cognitivo.....	35

UNIDADE III

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

3.1- Introdução ao estudo da Psicologia da aprendizagem.....	39
3.2- O processo da motivação.....	42
3.3- O processo da percepção.....	44
3.4- Novas abordagens sobre inteligência.....	46
3.5- Papel do professor na construção do conhecimento.....	48

Glossário.....	52
----------------	-----------

Referências bibliográficas.....	53
---------------------------------	-----------

Quadro-síntese do conteúdo programático

UNIDADES DO PROGRAMA	OBJETIVOS
<p>1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA</p> <p>1.1 - Conceituação, áreas de atuação da Psicologia e a inter-relação da Psicologia com outras áreas do conhecimento</p> <p>1.2 - Evolução histórica da ciência psicológica</p>	<ul style="list-style-type: none">• Apontar os elementos necessários para a caracterização da Psicologia como ciência;• Reconhecer os principais conceitos da ciência psicológica, visando superar o conhecimento proveniente do senso comum;• Relacionar a importância da inter-relação da Psicologia com outras áreas do conhecimento;• Conhecer os diferentes métodos de análise comportamental utilizados na Psicologia;• Fornecer uma visão histórica da evolução da Psicologia;• Identificar a importância da Psicologia na formação profissional;• Identificar e distinguir as três principais teorias psicológicas: a Psicanálise, o Behaviorismo e a Gestalt.
<p>2 - O DESENVOLVIMENTO HUMANO</p> <p>2.2 - Conceito, fatores e etapas relevantes do desenvolvimento humano</p> <p>2.3 - O desenvolvimento da personalidade</p> <p>2.4 - O desenvolvimento moral e social</p> <p>2.5 - O desenvolvimento cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conceituar desenvolvimento humano;• Apontar os fatores que influenciam no desenvolvimento humano, os princípios e as etapas que integram o desenvolvimento humano;• Apontar conceitos básicos da personalidade;• Discriminar as contribuições da Teoria Psicanalítica de Freud e de Erikson;• Identificar as contribuições das teorias de Piaget e Vygotsky;• Identificar o desenvolvimento do comportamento social.
<p>3 - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM</p> <p>3.1 - Introdução ao estudo da Psicologia da Aprendizagem</p> <p>3.2 - O processo da motivação</p> <p>3.3 - O processo da percepção</p> <p>3.4 - Novas abordagens sobre inteligência</p> <p>3.5 - Papel do professor na construção do conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o mecanismo da motivação, identificando sua importância para a compreensão do comportamento humano;• Compreender a hierarquia das necessidades no contexto da motivação humana;• Conhecer o mecanismo da percepção e sua influência na interpretação de situações do cotidiano;• Apresentar a evolução na forma de abordar a inteligência até os dias atuais;• Relacionar as inteligências múltiplas com as diferentes profissões;• Reconhecer a importância de desenvolver a inteligência emocional;• Identificar o papel do professor na construção do conhecimento;• Evolução histórica da ciência psicológica.

Contextualização da Disciplina

Uma das primeiras indagações que fazemos ao iniciar uma nova disciplina, certamente está ligada ao seu conteúdo. Uma curiosidade natural nos abate e desejamos reconhecer sua relevância para nossa vida profissional.

Tentaremos dissipar essa indagação, esclarecendo qual é o objeto de estudo da Psicologia, procurando contextualizá-la segundo uma visão prática. Em nossa primeira unidade, contextualizamos a Psicologia e apresentamos os fundamentos da Psicologia científica, buscando a superação do conhecimento superficial proveniente do senso comum. Na segunda unidade, damos ênfase ao estudo do desenvolvimento humano, apresentado seus conceitos básicos e principais teorias, de forma a favorecer o entendimento do comportamento humano em diferentes etapas do seu desenvolvimento. A última unidade contempla o estudo da aprendizagem, suas implicações e teorias, esclarecendo que muito antes de entrar na escola a criança já vem desenvolvendo hipóteses e construindo um conhecimento sobre o mundo e, sendo assim, demonstrando que a aprendizagem é um processo que se dá ao longo do desenvolvimento e, por esse motivo, esses são processos que estão interligados.

Tópicos Especiais em Psicologia da Educação é uma disciplina de fundamental importância para pessoas que estão e/ou estarão envolvidas com educação, uma vez que contribui com muitas informações que as pesquisas em Psicologia oferecem acerca do comportamento humano, visando compreender seu desenvolvimento e tornar mais eficiente o processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA

1.1 – A Conceituação da Psicologia, Suas Áreas de Aplicação e a Inter-Relação da Psicologia Com Outras Áreas do Conhecimento

“Não devemos cessar a exploração
E quando chegarmos ao seu final
Devemos chegar onde começamos
E conhecer o lugar pela primeira vez.”

T.S. Eliot

Você que está iniciando seus estudos sobre a Psicologia já deve ter pensado sobre a importância que este conhecimento terá em sua formação. Pois bem, a partir de agora você conhecerá aspectos gerais dessa ciência, os quais poderão elucidar essa dúvida.

Psicologia é uma palavra de origem grega, a junção de *psique*, que significa alma ou mente, e *logos*, que significa estudo. Etimologicamente, Psicologia quer dizer o estudo da alma ou da mente.

O conceito de Psicologia evoluiu e atualmente é aceita a definição de ciência que estuda o comportamento e os processos mentais. Essa trajetória, no entanto, não foi fácil, e apesar das questões psicológicas sempre terem sido preocupação do ser humano, a Psicologia só adquiriu o *status* de ciência no final do século XIX.

A esta altura você deve estar se perguntando: mas se as pessoas são tão diferentes, se não existem dois seres humanos exatamente iguais, como é possível existir uma ciência que se propõe estudar o comportamento dos indivíduos?

Ainda se todos nós somos um pouco psicólogos – temos sempre um conselho a dar frente a um problema contado por um amigo, sabemos a melhor maneira de educar um filho, lidamos com nossos problemas pessoais a partir de algumas crenças que temos – para que precisamos dessa tal ciência Psicologia, visto que no dia-a-dia já a utilizamos sem que tenha sido necessário embasamento científico?

Vamos responder por partes. Quanto à primeira questão, que se refere à possibilidade de existir uma ciência psicológica, é preciso esclarecer que, apesar de não existir uma pessoa igual a outra – e este é também um tema estudado pela Psicologia, as diferenças individuais – é possível realizar muitas

comparações entre os indivíduos, pois existem inúmeras semelhanças em determinados aspectos: todas as pessoas comem, bebem, dormem, possuem necessidades fisiológicas, desejos, aspirações, temores, buscam relacionar-se com os outros, trabalham, sofrem diante de situações dolorosas, tem ansiedades e frustrações, etc. É por essas semelhanças que a Psicologia tem seu lugar no contexto das ciências, estudando o que é comum entre as pessoas.

Quanto à segunda questão, que diz respeito a constatação de que somos todos um pouco psicólogos, cabe uma observação: não se trata de menosprezar o conselho de um amigo ou derrubar as crenças populares, mas sim de encará-los como realmente são: conhecimentos não-científicos sem o rigor necessário para serem classificados como Psicologia científica.

Esses conhecimentos rotineiros sobre as pessoas e seus problemas são descompromissados, enquanto o conhecimento científico não pode ser assim.

Essa falta de credibilidade da Psicologia científica se agrava quando constatamos a existência de falsos psicólogos, pessoas que lançam livros, ministram conferências, atuam em supostas clínicas de autoconhecimento, dão conselhos em revistas populares, contribuindo, desse modo, para fortalecer uma falsa imagem da Psicologia, desconsiderando a existência de uma ciência psicológica.

A essas constatações acrescenta-se o fato de que parte do vocabulário psicológico é usado indiscriminadamente, ou seja: é freqüente o uso de expressões como: “Meu chefe é um neurótico”; “Você só pode estar ficando maluco”; “Meu filho tem muita criatividade”. Tais expressões, quando adotadas, nem sempre possuem o significado real dos termos da Psicologia científica, traduzindo o uso da Psicologia do senso comum.

Mas o que é, afinal, a Psicologia do senso comum? Refere-se a um tipo de conhecimento adquirido informalmente e que origina um conteúdo inexato, que se acumula ao acaso e é baseado em observações casuais, sem que se avalie os princípios ou as provas desse conhecimento. É o ouvir falar, a opinião pessoal ou de alguma celebridade da televisão, a informação descompromissada do jornal ou revista.

O conhecimento do senso comum é bastante usado, e pode-se constatar que no nosso dia-a-dia é ele que está presente na maior parte de nossas ações. Por exemplo, não nos preocupamos, ao escovar os dentes diariamente, com a melhor técnica de escovação ou com os efeitos comprovadamente científicos do uso desta ou daquela escova ou pasta de dentes, fazemos isso quase que mecanicamente. Assim como não nos perguntamos, ao usarmos um aparelho eletrodoméstico, sobre seus princípios de funcionamento.

O conhecimento do senso comum é intuitivo, espontâneo, baseado em tentativas e erros acumulados no nosso dia-a-dia. Baseia-se no hábito ou na tradição, e pode passar de geração para geração. Produz suas próprias teorias, e para isso apropria-se superficialmente de conhecimentos adquiridos cientificamente, reduzindo tais conhecimentos a teorias simplificadas, produzindo uma particular visão de mundo.

A realidade do cotidiano permite um domínio da vida pela prática diária daquilo que é vivido e experimentado. As pessoas, em geral, têm um conhecimento pequeno e superficial da Psicologia científica, e é com base em tal conhecimento que buscam explicar ou compreender seus próprios problemas e os dos outros, de um ponto de vista psicológico.

A ciência, por sua vez, persegue objetivos científicos, usa procedimentos científicos e adota métodos científicos. A ciência é eminentemente reflexiva, e procura alterar o cotidiano a partir de seu estudo sistemático. Ao fazer ciência, está se pensando sobre a realidade diária e se baseando nela, embora afastando-se da mesma para refleti-la e conhecê-la além de suas aparências.

O termo ciência refere-se a um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade, conjunto este expresso através de uma linguagem rigorosa e precisa. Esse conjunto de conhecimentos deve ser obtido de maneira sistemática e controlada, permitindo a verificação de sua validade. A ciência aspira à objetividade, e suas conclusões devem ser passíveis de verificação e isentas de emoção, para tornarem-se válidas para todos.

São características do conhecimento científico, portanto, a existência de um objeto de estudo específico, o uso de uma linguagem rigorosa e de métodos e técnicas específicas, o fato de ser um processo cumulativo do conhecimento e a existência de objetividade. A ciência, então, refere-se a um conjunto de conhecimentos sistematizados, obtidos por uma atividade humana que segue métodos rigorosos e tem suas conclusões baseadas em dados passíveis de mensuração, não influenciadas por inclinações pessoais ou tendenciosidade. Na ciência, descreve-se, com minúcias, os procedimentos usados na investigação, para que possa ser possível a réplica do estudo.

É preciso ter clareza de que ambos os conhecimentos – científico e do senso comum – são importantes e estão presentes no dia-a-dia de todos nós. Mesmo o cientista mais dedicado a pesquisas de laboratório, quando sai de seu ambiente de trabalho para viver sua rotina diária, está submetido à dinâmica do cotidiano, na qual há simplificação das teorias para que possam ser usadas, e uma maneira peculiar de interpretação dos fatos, a despeito das considerações científicas. Todos nós, portanto, vivemos a maior parte do nosso tempo no cotidiano, aceitando as regras do seu jogo.

Os estudos científicos, em geral, são chamados de ciência pura, referindo-se a busca do conhecimento desinteressado, sem vistas à sua aplicação, enquanto a ciência aplicada atende ao desejo de usar as descobertas nas situações da vida cotidiana, investiga-se os temas, objetivando usá-los em alguma área da atividade humana.

Na Psicologia, tal distinção é evidenciada a partir de algumas áreas de aplicação, onde pesquisadores direcionam sua investigação para um enfoque específico. Assim, é uma ciência que possui um campo de aplicação bastante amplo. Os temas investigados por ela abrangem: desenvolvimento, bases fisiológicas do comportamento, aprendizagem, percepção, memória, motivação, inteligência, personalidade, comportamento anormal, comportamento social, entre outros. A Psicologia do Desenvolvimento estuda as mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo, desde a infância à velhice; a Psicologia Social investiga as situações e as variáveis em que a conduta humana é influenciada e influencia a de outras pessoas e grupos; a Psicopatologia estuda o comportamento anormal, como as neuroses e psicoses.

Há também os campos em que os psicólogos podem atuar. Em cada setor que os conhecimentos da Psicologia são aplicados, dá-se uma denominação que indica o ramo da atividade humana no qual esses conhecimentos são usados. Nestes casos, é possível verificar que a Psicologia estabelece uma inter-relação com outras áreas do conhecimento. Podemos então citar:

a Psicologia Educacional, que trata da aplicação de princípios e técnicas da Psicologia nas questões educacionais; a Psicologia Clínica; a Psicologia Organizacional; a Psicologia Esportiva; a Psicologia Jurídica; a Psicologia Social; a Psicologia do Trabalho; a Psicologia do Trânsito; etc.

Considerar que o objeto de estudo da Psicologia é o homem, é amplo demais. Há, então, uma diversidade de objetos específicos de estudo, o que se justifica em parte pelo fato de ser uma ciência muito nova e também pelo fato de o cientista confundir-se com o objeto a ser pesquisado: o homem. Assim, a concepção de homem que o pesquisador traz consigo influencia, sem dúvida, sua pesquisa em Psicologia.

O objeto de estudo da Psicologia deve reunir uma ampla variedade de fenômenos psicológicos, e tais fenômenos são tão diversos que não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação, não sendo, portanto, sujeitos aos mesmos padrões de descrição, de medida, de controle e de interpretação.

Poderia mesmo falar-se na existência não de uma Psicologia, mas de “ciências psicológicas” em desenvolvimento. A vida dos seres humanos, matéria-prima da Psicologia, é a base para a construção de todo o seu saber. A Psicologia contribui, com o estudo dos fenômenos psicológicos, para a compreensão da totalidade da vida humana. Tais fenômenos tratam-se de processos que acontecem no mundo interno das pessoas e são construídos durante a vida. São processos contínuos, que constituem a subjetividade do ser humano e que possuem a riqueza e a realidade do mundo externo. Sua construção dá-se à medida que o indivíduo vive a realidade social com os outros indivíduos.

Um dos problemas enfrentados pela Psicologia refere-se aos limites do que é possível e do que ainda não é possível saber sobre o psiquismo humano, podendo-se confundir aquilo que é conhecimento científico comprovado com aquilo que é conhecimento que está

sendo pesquisado e que ainda é especulação, e aquilo que nada tem a ver com Psicologia científica.

Um exemplo disso é o conhecimento místico, que é campo de estudo da Teologia. É um conhecimento religioso, mas que, em muitos momentos, pode ser confundido com o conhecimento psicológico. Tarô, astrologia, quiromancia e numerologia são práticas adivinhatórias que podem ser confundidas, por alguns, com o campo de trabalho da Psicologia, pois em geral os que trabalham com tais práticas aconselham pessoas sobre aspectos de sua personalidade e oferecem soluções para seus problemas pessoais.

Entretanto, é preciso ficar claro que misticismo e Psicologia científica devem ser distanciados, pois de modo algum podem ser conciliados, mas não podemos, como cientistas, fechar os olhos a essas práticas.

Há pesquisadores que vêm estudando tais práticas adivinhatórias com o objetivo de descobrir o que elas têm de eficiente. Ao lado destes, encontram-se também alguns psicólogos usando tais práticas sem o devido cuidado e observação científica, enquadrando-se, segundo prevê o código de ética da profissão, como praticantes de charlatanismo ou desempenho inadequado da profissão.

A distinção entre o trabalho do psicólogo e daqueles que fazem uso de práticas adivinhatórias está essencialmente no uso, pelo psicólogo, do conhecimento científico em sua intervenção terapêutica.

Longe de considerar o conhecimento científico como absoluto, não se trata de menosprezar as práticas adivinhatórias, mas de reconhecê-las como não científicas. As pessoas têm o direito de recorrer a elas, e os cientistas precisam reconhecer que há ainda muita coisa sobre o psiquismo humano que não está explicada, e que, portanto, é preciso estar atento para o que há de novo nesse campo. A riqueza da vida interna do ser humano explica a diversidade de temas estudados pela Psicologia.

Exercícios de Fixação

- 1- Qual o conceito atual de Psicologia?
- 2- A Psicologia é considerada uma ciência?
- 3- Quais as áreas de aplicação da Psicologia?
- 4- Quais os campos de atuação dos Psicólogos?
- 5- Misticismo e Psicologia podem ser conciliados?
- 6- Explique o senso comum, partindo de um exemplo de vida cotidiana em que as pessoas pareçam exercer o papel de psicólogos.

1.2 – Evolução Histórica da Ciência Psicológica: a Psicologia Pré-Científica

Vimos anteriormente que na Psicologia do senso-comum existe uma crença de que todas as pessoas teriam uma habilidade para a Psicologia. Algo parecido com o famoso ditado popular que diz “de médico e de louco todos nós temos um pouco”. A experiência de vida, muitas vezes, nos reveste de confiança para emitir opiniões, palpites e promover aconselhamento. Entretanto, mesmo reconhecendo que estas experiências são importantes, devemos deixar claro que a Psicologia é uma ciência e não uma coleção de coincidências.

Faremos uma pequena viagem através da história da Psicologia, procuraremos traçar sua linha de tempo e seus eventos mais significativos. É simples, imagine que você fosse contar a sua história pessoal: como você surgiu, como foi seu desenvolvimento, as pessoas que participaram mais de perto da sua vida, os momentos mais marcantes. E a esta altura você deve estar se perguntando, mas para que eu quero saber isso? Porque estas informações são a base de tudo, com elas nós poderemos conhecer a evolução dessa disciplina, compreender melhor a Psicologia da atualidade, saber porque o comportamento humano sempre despertou e continua despertando tanta curiosidade e, ainda, porque conhecer a história da Psicologia é conhecer um pouco da história da humanidade.

Esse interesse pelo próprio comportamento e as reflexões sobre a natureza da conduta humana são encontrados desde os primórdios da Filosofia. Aliás, como a Filosofia é tida como a “mãe” das ciências, também o é em relação a Psicologia. Nos volumes escritos pelos filósofos encontram-se as primeiras tentativas de sistematizar as investigações do comportamento humano cujos princípios hoje em dia foram revitalizados por alguns autores e constituem as tendências teóricas atuais. Assim, é correto afirmar que a Psicologia surgiu da Filosofia.

Os filósofos gregos se encarregaram desse início, o próprio termo Psicologia vem do grego: *psyché*, que significa alma e *logos*, que significa estudo, razão. Portanto, etimologicamente Psicologia significa “estudo da alma”. Por esse motivo, durante muito tempo a Psicologia foi conhecida como o estudo da alma.

Entre os filósofos gregos que começaram a enveredar pelo “estudo da alma” podemos destacar Sócrates, Platão e Aristóteles (séculos III e IV a.C.).

Sócrates ensinava que nosso conhecimento do meio circundante é necessariamente imperfeito, uma vez que nos vem pela via imperfeita de nossos órgãos dos sentidos, que são sujeitos a ilusões. Por isso, seu

discípulo Platão afirmou ser imprudente considerar a experiência sensorial como fonte fidedigna de conhecimento. Na verdade, dão primazia ao conhecimento de si mesmo, mesmo reconhecendo que é um processo difícil e que nunca se completa. É de Sócrates a recomendação “conhece-te a ti mesmo”.

Em Aristóteles, encontramos a doutrina de que todo conhecimento provém da experiência. Ao nascer, a mente é placa de cera intacta, “tábula rasa”, sobre essa placa a experiência escreve-se.

Alguns séculos se passaram e ao mesmo tempo que a cultura grega começou a desintegrar-se, surgiram e floresceram as primeiras religiões. Com isso, consolidou-se o Império Romano, cujo poder político e econômico da Igreja Católica garantiu o monopólio da Igreja no estudo do psiquismo. Foi um longo período, em que se destacaram: Santo Agostinho (354 - 430) e São Tomás de Aquino (1225 - 1274). Santo Agostinho é o maior pensador da Igreja antiga e São Tomás de Aquino é a maior expressão da Igreja Católica Medieval.

Pouco mais de 200 anos após a morte de São Tomás de Aquino, surge um novo período, a Renascença, no qual as ciências passaram por grande avanço com Copérnico e Galileu. Neste período, René Descartes (1596 - 1659), um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, postula a separação entre mente (alma, espírito) e corpo, afirmando que o homem possui uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, é apenas uma máquina. Esse dualismo mente-corpo torna possível o estudo do corpo humano, o que era impossível em anos anteriores, porque a Igreja considerava o corpo humano sagrado por ser a sede da alma. Dessa forma, a possibilidade de poder estudar o corpo de alguém que morreu, permitiu avanços no desenvolvimento da fisiologia e da anatomia, que viriam a contribuir muito para o progresso da Psicologia, uma vez que para se conhecer o psiquismo humano, tornava-se necessário compreender o funcionamento da máquina de pensar do homem: o cérebro.

Posteriormente, os filósofos dos séculos XVIII e XIX dividiram-se em duas escolas de pensamento: o empirismo inglês e o racionalismo alemão. O termo escola refere-se a um grupo de pessoas que se identificavam e se associavam ideologicamente e, por vezes, geograficamente ao líder de um movimento. Em sua maior parte, os membros de uma escola trabalham sobre problemas comuns e compartilham de uma orientação teórica ou sistemática comum.

O empirismo inglês teve como fundador John Locke, que retomou as idéias de Aristóteles quando comparou a mente a uma “tábula rasa”.

Os racionalistas alemães acreditavam que a mente tem a capacidade inata de gerar idéias independentemente dos estímulos do meio, diminuía, assim, a importância da percepção sensorial.

A Origem da Psicologia Experimental

A essa altura você já deve estar se perguntando, mas quando a Psicologia se tornou ciência? Vimos até aqui que existiam apenas escolas filosóficas e não psicológicas. Mas a Psicologia começou a adotar procedimentos rigorosamente científicos para os padrões exigidos na época, realizando estudos em laboratório e experimentos.

No percurso da Psicologia em direção à ciência, não podemos deixar de mencionar importantes acontecimentos do século XIX que ajudaram a conduzi-la a esse propósito, como os avanços nas áreas da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia, que permitiram o conhecimento das estruturas cerebrais e do sistema nervoso central. Além disso, nesse período surgem nomes como Hegel, que demonstrou a importância da História na compreensão do homem, Darwin, com a teoria da evolução das espécies e Augusto Comte, com o positivismo, que postulava a necessidade de um maior rigor científico na construção dos conhecimentos humanos.

Entretanto, duas personalidades devem ser destacadas nesse momento histórico: a primeira é Gustav Theodor Fechner, fundador da Psicofísica e “pai da Psicologia Experimental”, que estabelece a relação entre estímulo e sensação, permitindo a sua mensuração, mostrando que é possível aplicar técnicas experimentais e procedimentos matemáticos ao estudo dos problemas psicológicos; a segunda é Wilhelm Wundt (1832-1926).

Costuma-se relacionar ao ano de 1879, na Alemanha, o surgimento da Psicologia como ciência, e foi Wundt quem criou o primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig, influenciado pelos filósofos empiristas. Com ele nasceu o estruturalismo,

considerada a primeira escola psicológica, cujo método utilizado era a introspecção, o “olhar para dentro”.

A Psicologia Científica

Vimos até aqui como a Psicologia se estabeleceu como ciência e conhecemos, como o marco para essa nova etapa de sua história, a fundação do laboratório de Leipzig em 1879, por Wilhelm Wundt.

Como vimos, Wundt foi o fundador do estruturalismo, escola que adotava como concepção teórica o método de introspecção. Entretanto, este método não podia ser usado em crianças, indivíduos anormais e animais, por terem dificuldade de expressar o que sentem em nível consciente, este fato fez com que o método fosse criticado por outros teóricos. O estruturalismo chegou à América levado por Edward Titchner (1867 - 1927), discípulo de Wundt.

Em reação ao estruturalismo, surgiu nos Estados Unidos o funcionalismo e destacaram-se Willian James (1842 - 1910), John Dewey (1859 - 1952) e James Cattell (1860 - 1944). Estes teóricos do funcionalismo estabeleceram a interação entre organismo e meio e como o homem usa essa consciência para adaptar-se.

Nesse período, outro movimento também ganha destaque, o associacionismo, cujo principal representante é Edward L. Thorndike (1874 - 1949), que defendeu a concepção de que as idéias associam-se das mais simples às mais complexas e formulou a Lei do Efeito. Através dessa lei, procurou evidenciar que todo o comportamento do organismo vivo tende a se repetir se nós o recompensarmos assim que o emitimos, ou evitado caso seja castigado.

Embora a Psicologia científica tenha nascido na Alemanha, ela ganha impulso nos Estados Unidos, dando destaque às três abordagens que já foram vistas: o estruturalismo, o funcionalismo e o associacionismo. Mas a Psicologia continuou evoluindo e estas três escolas foram substituídas, no século XX, por novas teorias, entre as quais as mais importantes são: o Behaviorismo, a Gestalt e a Psicanálise. Veremos um pouco de cada uma dessas escolas nas próximas unidades.

Exercícios de Fixação

- 1- Como surgiu a Psicologia?
- 2- Que evento foi considerado como o marco para o reconhecimento da Psicologia como ciência?
- 3- Quais as principais teorias psicológicas do século XX?

O DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1 – Conceito, Fatores e Etapas Relevantes do Desenvolvimento Humano

“Se me tocar leve e suave
Se me olhar e sorrir
Se algumas vezes me ouvir antes de falar,
Vou crescer, realmente vou crescer.”
Bradley, 9 anos (JAMES E JONGEWARD, 1986:56).

Começaremos o estudo do desenvolvimento humano esclarecendo dois conceitos importantes, são eles: crescimento e desenvolvimento.

Crescimento: É o aumento das dimensões corporais e se deve à multiplicação das células e da substância intercelular. Pode ser medido pela: altura, largura, peso, etc.

Desenvolvimento: Em sentido amplo é o amadurecimento dos órgãos, resultando no aprimoramento das funções. É revelado por aquisições como a capacidade de coordenar os movimentos: falar, escrever, reproduzir-se, etc.

A Psicologia do Desenvolvimento pretende explicar de que maneiras importantes as crianças mudam no decorrer do tempo e como essas mudanças podem ser descritas e compreendidas. Essas mudanças estão relacionadas aos processos de crescimento e de desenvolvimento. Entretanto, esta preocupação com o estudo da criança é bastante recente em termos da História da Humanidade. Até época relativamente próxima ao século XX, as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Recebiam cuidados especiais apenas em idade precoce. A partir de 3 a 4 anos participavam das mesmas atividades que os adultos, inclusive orgias e eventos públicos, como enforcamentos. Também trabalhavam nos campos e vendiam seus produtos no mercado, além de serem alvos de todo tipo de atrocidades praticadas pelos adultos.

A Psicologia do Desenvolvimento procura estudar e compreender as mudanças comportamentais que ocorrem com o passar dos anos, com o crescimento do indivíduo. As abordagens mais recentes do desenvolvimento humano consideram-no um processo que se inicia na concepção e termina com a morte do indivíduo. Tal estudo compreende duas

questões importantes: – O que o indivíduo faz em cada idade? – Por que faz isso nessa idade? Essas questões dizem respeito à maturidade.

Mas o que é maturidade? Muitas vezes, as pessoas associam a maturidade à chegada da vida adulta, o que constitui um erro. A maturidade dá-se em qualquer fase da vida. A maturidade é entendida em relação ao grupo de idade em que se encontra a pessoa. Dessa forma, o comportamento de uma pessoa é considerado maduro à medida que for igual ao comportamento de grande parte das pessoas que têm a mesma idade.

Quais são os tipos de maturidade?

Intelectual – refere-se ao desenvolvimento da inteligência, ou seja, do conhecimento que a pessoa tem de si mesma e do mundo que a cerca.

Social – compreende a evolução da sociabilidade, na superação do egocentrismo infantil, ou seja, de egocêntrica, preocupada consigo mesma, a criança passa a abranger um número crescente de pessoas em suas relações; deixa de brincar apenas sozinha para brincar também com os outros; quanto mais cresce, mais aceita os outros e se torna aceita, desenvolvendo respeito mútuo e se interessando por atividades sociais.

Emocional – está ligada aos sentimentos básicos de amor, ódio, medo, prazer, raiva, desprazer, afeição e outros. Com o desenvolvimento, a pessoa vai aprendendo a reconhecer suas emoções, aceitando-as e não deixando que elas prejudiquem às outras. Os estímulos que provocam as emoções são cada vez mais variados. Em relação ao trabalho escolar, a maturidade emocional abrange, principalmente, a vontade de aprender e a diminuição do dogmatismo. Mais importante do que controlar ou reprimir as emoções é ajudar a criança a encontrar meios aceitáveis de manifestar suas emoções.

Física – engloba o desenvolvimento das características físicas: estatura, peso, etc., bem como a aquisição de habilidades específicas.

Os tipos de maturidade são interdependentes e se desenvolvem paralelamente. Essas mudanças comportamentais do ser humano ocorrem sob a influência de dois grupos de fatores: internos e externos.

“O fato alarmante, tanto em relação à hereditariedade, como em relação ao meio, é que ambos são fornecidos pelos pais” (JAMES E JONGEWARD, 1986:110).

Fatores que influem no desenvolvimento e no crescimento:

Internos – hereditariedade e maturidade;

Externos – ambiente social, alimentação e preservação da natureza.

Esses fatores nos reportam a uma velha controvérsia, que dividiu a Psicologia durante muito tempo: “natureza x influência do meio”. Como você percebe esta questão? Nosso futuro acha-se traçado pelos muitos traços que herdamos quando nascemos? Ou cada um de nós é uma “lousa limpa” que está aguardando o meio ambiente moldar?

Vejamos o que significam esses dois conceitos:

Hereditariedade: Transmissão biológica das características dos pais aos filhos. Cada ser humano resulta de um ovo inicial que contém um conjunto de genes fornecidos, em partes iguais, por ambos os genitores. Somos, portanto, constituídos por um conjunto de traços que vêm de uma cadeia de nossos antepassados: cor de pele e dos olhos, formato do rosto, etc.

Meio ambiente: Ao nascer, o ser humano já ingressa num meio ambiente social (família) e físico (clima, alimentação, condições geográficas, etc.). As forças ambientais atuam durante toda a nossa existência e, segundo alguns estudos, nos influenciam mesmo antes do nascimento.

Agora que conhecemos esses dois conceitos, voltemos a questão que estávamos buscando responder: O homem é produto da sua hereditariedade ou do meio ambiente?

Muitos fatores influenciam o crescimento e o desenvolvimento humano. Hoje, compreendemos que esses fatores atuam em conjunto. Também compreendemos que os próprios indivíduos reagem de maneira diferente ao seu legado hereditário, como é o caso de gêmeos idênticos, bem como à mesma

espécie de ambiente, para escreverem seus próprios roteiros. Observe o exemplo a seguir:

A inteligência de uma pessoa pode ser parcialmente determinada por sua hereditariedade, mas a espécie de lar em que ela cresce, o grau em que é encorajada a seguir seus interesses intelectuais, a sua saúde física, a espécie de educação que recebe e as suas próprias decisões de vida, tudo terá efeito sobre a expressão final de sua inteligência.

Segundo Rudolf Dreikurs, “para perceber as necessidades básicas das crianças, deve-se considerar a criança em todos os seus aspectos. Primeiramente é ela um organismo fisiológico, com seus mecanismos e exigências biológicas. Além disso, é uma entidade psicológica subordinada às leis do pensar, do sentir, do interpretar e do agir. Mais do que tudo, porém, a criança é um ser social, que deseja pertencer a vida grupal e age de acordo com a atmosfera desse grupo. Em qualquer idade, suas necessidades básicas só serão satisfeitas se a criança tiver oportunidade para funcionar adequadamente em todos esses três níveis de desenvolvimento”.

Como vimos, o desenvolvimento humano é muito rico e diversificado. Cada pessoa tem suas características próprias que a distinguem das outras pessoas, e seu próprio ritmo de desenvolvimento. Porém, apesar das diferenças e da incerteza que marcam o desenvolvimento humano, é possível estabelecer alguns princípios básicos, algumas tendências gerais que se verificam no desenvolvimento de todas as pessoas e de cada ser humano em particular.

Podemos destacar, dentre muitas, as seguintes tendências do desenvolvimento humano:

* O desenvolvimento é um processo contínuo e ordenado. O ser humano desenvolve-se segundo uma seqüência regular e constante. Nessa seqüência, a etapa que vem antes influencia a que vem depois e não há possibilidade de saltos. Nesse sentido, não há como alterar a seqüência das quatro etapas básicas do desenvolvimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice.

* O desenvolvimento segue as seqüências céfalo-caudal e próximo-distal. A seqüência céfalo-caudal indica que o desenvolvimento progride da cabeça para as extremidades: a criança começa por sustentar a cabeça, depois passa a levantar o tronco, depois consegue ficar sentada, engatinhar e, finalmente, torna-se capaz de andar. A seqüência próximo-distal indica que o desenvolvimento tende a progredir do centro do corpo para a periferia: em relação ao movimento dos membros superiores, por exemplo,

verifica-se que a criança começa por movimentar todo o braço e só depois vai conseguir movimentar apenas a mão e, em seguida, os dedos.

* O desenvolvimento progride de respostas gerais para respostas específicas. Quanto mais se desenvolve, mais o indivíduo torna-se capaz de respostas específicas. Na aprendizagem da fala, por exemplo, a criança utiliza uma mesma palavra para chamar uma porção de coisas, para depois começar a utilizar uma palavra para cada coisa específica. Assim, de papá, que atribui a todos os adultos, passa a usar papai, mamãe, titio, vovô, etc., e, depois, João, Antônio, Pedro, etc.

* Cada parte do organismo apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento. Assim, por exemplo, enquanto o cérebro atinge 80% do peso do cérebro adulto aos quatro anos de idade, os testículos e ovários só chegam aos 80% por volta dos 18 ou 19 anos. Outro exemplo: os jovens costumam ficar preocupados, sem saber o que fazer com o nariz, os pés e as mãos, que ficaram muito grandes e destoam do restante do corpo. Isso é normal. No tempo certo crescerão as outras partes e o corpo terá proporções consideradas normais e adequadas. No desenvolvimento humano há períodos de crescimento lento e períodos de crescimento acelerado, há órgãos que se formam e crescem em momentos diferentes do desenvolvimento.

* O ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo tende a permanecer constante. Já vimos que cada indivíduo tem seu próprio ritmo de desenvolvimento: uns se desenvolvem mais depressa e outros mais devagar, o que é perfeitamente normal. Assim, há moças que têm a primeira menstruação aos doze anos, outras aos quatorze, outras aos dezessete. O que se observa é que as crianças que têm um desenvolvimento lento no início da vida continuarão a desenvolver-se lentamente até a idade adulta. Embora cada uma tenda a manter constante seu próprio ritmo, é evidente que este pode ser perturbado por influências internas, como doenças, e externas, como falta de alimentação adequada, por exemplo. Uma criança que tenha herdado um ritmo acelerado de desenvolvimento crescerá num ritmo lento se não tiver alimentação adequada e condições saudáveis de vida; pode ser que nunca chegue a desenvolver-se até onde sua hereditariedade teria permitido.

* O desenvolvimento é complexo e todos os seus aspectos inter-relacionados. O ser humano desenvolve-se como um todo. Não se podem separar seus aspectos: físico, intelectual, emocional e social; a não ser para fins de estudo. Os níveis fisiológico, psicológico e social dos seres humanos estão em constante interação: problemas fisiológicos podem ter conseqüências psicológicas e sociais, da mesma

forma que problemas psicológicos, geralmente, têm repercussões sobre a fisiologia e a sociabilidade do indivíduo. Os exemplos são numerosos: é comum o estudante suar ou sentir calafrios no momento de uma prova, quando ele precisa obter bons resultados; o encontro com a namorada pode acelerar os batimentos cardíacos; etc.

Por mais estudos e esforços que possamos dedicar para a compreensão do comportamento humano e do seu desenvolvimento, devemos sempre contar com o fator surpresa e com imprevistos. Antes de ser negativa, esta imprevisão e esta incerteza é que dão sabor, graça e beleza à vida humana. Esse desajuste do ser humano a padrões pré-estabelecidos é que produz o avanço, o progresso e a mudança. Segundo Piaget, é o desequilíbrio que gera o desenvolvimento, pois é através de uma equilibração progressiva, que ocorre uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado equilíbrio superior.

A constante incerteza quanto ao momento seguinte estimula-nos a inventar, a criar, a realizar, a tentar melhorar o mundo.

Vamos, agora, estudar as etapas do desenvolvimento e do crescimento humano.

Podemos verificar que tanto os livros de Biologia como os de Psicologia têm dividido a evolução do ser humano em duas grandes fases, antes do nascimento e após o nascimento, cada uma com suas respectivas etapas.

Antes do nascimento – pré-natal: Corresponde à fase que vai do momento da fecundação até o parto, e dura cerca de nove meses na espécie humana. Pode ser dividida em três partes:

Período germinativo: 1ª semana;

Período embrionário: 2ª à 8ª semana;

Período fetal: 9ª semana até 9º mês.

Após o nascimento – pós-natal: Compreende os períodos da infância, adolescência, idade adulta e senilidade ou velhice.

Infância: É o período que vai do nascimento até cerca dos 10 anos, sendo marcada pela aquisição progressiva de múltiplas capacidades (coordenação muscular, falar, andar), que vão preparando a criança para enfrentar as exigências do ambiente. Pode ser dividida em três partes:

Primeira infância (fase lactente): 0 a 2 anos; inicia-se com a queda do coto umbilical e termina quando a criança aprende a falar, a andar e pode nutrir-se independentemente do organismo materno (desmame). No fim do período, dá-se o aparecimento

da primeira dentição. Nesta fase, o período que vai de 0 a 30 dias é conhecido como período neo-natal.

Segunda infância (fase pré-escolar): 2 a 7 anos; tem início com a aquisição da linguagem e da locomoção e com o aparecimento dos primeiros dentes; termina com o ingresso na escola de ensino fundamental.

Meninice (fase escolar): 7 a 10 anos; este período começa com a entrada na escola de ensino fundamental e termina com o início da puberdade. Nela se dá a aquisição das técnicas de leitura e escrita.

Puberdade e Adolescência: É o período que vai dos 10 aos 18 ou 20 anos e tem como característica, quanto ao aspecto biológico, o desenvolvimento da capacidade reprodutiva. Pode ser dividida em três fase:

- Fase pré-puberal: 10 a 12 anos;
- Fase puberal: 12 a 16 anos;
- Fase pós-puberal: 16 a 18 anos.

Façamos aqui uma distinção importante entre puberdade e adolescência.

Puberdade é o conjunto de fenômenos biológicos, como o crescimento dos órgãos reprodutores, aumento dos pêlos no corpo, o crescimento das mamas e a mudança da voz, os quais caracterizam a aquisição da capacidade de reproduzir-se; é o componente biológico da adolescência.

Adolescência, em nossa cultura, é considerada um período emocionalmente tumultuado e é a época em que os jovens buscam libertar-se dos pais e conquistar sua independência. As características principais são: acentuado crescimento e desenvolvimento físico, amadurecimento sexual, modificações em nível social, surgimento do raciocínio hipotético-dedutivo, busca de identidade, busca de independência, criatividade e instabilidade emocional.

Idade adulta: 21 aos 65 anos; esta fase é marcada pelo término do crescimento e pela plenitude do amadurecimento sexual. Surge o interesse pelo casamento e pelas coisas práticas de vida, como a aquisição de bens materiais, atingindo, no final, o ponto alto da existência.

Senilidade ou velhice: após os 65 anos; nesta fase, as forças tendem a diminuir, e embora seja um período considerado de serena contemplação, poderão ocorrer conflitos interiores de ordem existencial, pela condição da idade avançada prejudicar a perspectiva de conquistar o que não foi conseguido em anos anteriores e dificultar a recuperação do tempo perdido.

Convém esclarecer que a evolução humana é gradual e contínua. Estas fases embora sejam convencionadas pela incidência, não são fixas e determinantes, deve-se, sempre, levar em conta as características individuais, bem como as condições pessoais de cada pessoa, por isso qualquer etapa poderá ser prolongada ou diminuída em função das circunstâncias.

Exercícios de Fixação

- 1- O que é maturidade?
- 2- Quais os tipos de maturidade?
- 3- Que fatores podem influenciar o crescimento e o desenvolvimento?
- 4- O homem é produto da sua hereditariedade ou do meio ambiente?
- 5- Explique o princípio que defende a tendência de que o desenvolvimento é um processo contínuo e ordenado.
- 6- A evolução do ser humano pode ser dividida em duas grandes partes, quais são elas?
- 7- Que etapas fazem parte do período que antecede ao nascimento?
- 8- Que etapas fazem parte do período após o nascimento?
- 9- Quais as principais características da adolescência?

Atividade Complementar

- 1- Assistir ao filme “Nell” e interpretar os seguintes aspectos:
 - Observar se Nell teve possibilidade para se desenvolver nos três níveis: biológico, psicológico e social;
 - Analisar como foi o seu crescimento e o desenvolvimento;
 - Classificar a maturidade de Nell nos diferentes níveis;
 - Interpretar a convivência com a mãe e a irmã e como ocorreu o processo de socialização.

2.2 – O Desenvolvimento da Personalidade

“O louco diz: ‘Eu sou Abraham Lincoln’,
 O neurótico diz: ‘Gostaria de ser Abraham Lincoln’,
 E a pessoa normal diz: ‘Eu sou eu, e você é você’”.

Frederick Perls

Conceitos Básicos da Personalidade

A personalidade é um conceito controvertido. Como a maioria dos temas em Psicologia, o senso comum usa e abusa da palavra personalidade, que exerce grande fascínio sobre os leigos. Ela é usada de diferentes maneiras: ora para designar habilidades sociais (capacidade de tomar decisões rápidas, por exemplo), ora para se referir à impressão marcante que alguém causa a partir de uma característica considerada como central (timidez, inteligência etc.). E todos nós já ouvimos o termo empregado para anunciar a presença de alguém importante ou ilustre. Nos dois primeiros casos, parte-se de um comportamento observável, infere-se um conjunto de características e verifica-se uma tendência a atribuir um juízo de valor a personalidade.

A Psicologia, como abordagem científica deste tema, evita o juízo de valor, isto é, não faz a valoração da personalidade como boa ou má. O processo de inferência (supor processos ou características psicológicas não observáveis, a partir de comportamento observável), quando ocorre, é rigoroso e fundamentado num método científico. E nenhuma teoria parte de um único comportamento observável para fazer um perfil ou diagnóstico da personalidade.

De modo geral, personalidade refere-se ao modo relativamente constante e peculiar de perceber, pensar, sentir e agir do indivíduo. A definição tende a ser ampla e acaba por incluir habilidades, atitudes, crenças, emoções, desejos, o modo de comportar-se e, inclusive, os aspectos físicos do indivíduo. A definição de personalidade engloba também o modo como todos esses aspectos se integram e se organizam, conferindo peculiaridade e singularidade ao indivíduo.

Na Psicologia da Personalidade, a unidade de análise é o indivíduo total, e não o processo de percepção, de aprendizagem em si. O que interessa é o indivíduo que percebe, que aprende e como esses processos relacionam-se entre si e com todos os outros. Nesse sentido, esta área de conhecimento da Psicologia é mais ampla que as demais.

O estudo da personalidade pode ser compreendido no seu aspecto de psicologia geral, isto é, como meio de se estabelecerem leis gerais sobre o funcionamento

da personalidade, o que existe em comum em todas as personalidades humanas, independente de fatores culturais, grupais ou circunstanciais. Por exemplo, a postulação do id, ego e superego como sistemas constitutivos da estrutura da personalidade com caráter universal, de toda a raça humana. E o estudo da personalidade deve ser compreendido, também, no seu aspecto de psicologia diferencial, isto é, buscando o que existe de único e próprio em cada personalidade, a compreensão do caso individual.

A estrutura da personalidade é a base que organiza e une entre si as diferentes condutas e disposições do indivíduo, é a organização global que dá consistência e unidade à conduta. A Psicanálise afirma que esta estrutura está formada, como base, por volta dos 4 ou 5 anos. Jean Piaget coloca que a personalidade começa a se formar muito mais tarde, entre 8 e 12 anos.

Os conteúdos desta estrutura da personalidade estão relacionados com as vivências concretas do indivíduo no seu meio social, cultural, religioso, etc. Só é possível compreender a personalidade considerando a relação indissociada entre estrutura e conteúdo.

Esta relação dinâmica da personalidade, fornece o caminho para compreender seu desenvolvimento e as mudanças, mais ou menos radicais, que pode sofrer. A interioridade ou intimidade do indivíduo expressa-se, de modo mais ou menos transparente, nos seus comportamentos e no seu modo de estar no mundo.

A personalidade não é um modo de funcionamento vazio e compartimentado, não é só a possibilidade de pensar, por exemplo, mas o conjunto estruturado de opiniões, valores etc., que possibilita o exercício desta capacidade. Outro exemplo: a capacidade de estabelecer relações afetivas, por si só, não diz muito do indivíduo; é necessário compreender, também, quais são os seus objetos de afeto, como é a expressão deste afeto, o que não é expresso e por quê.

Na abordagem da personalidade, alguns termos são empregados frequentemente com vários significados, inclusive no senso comum. Alguns destes termos são: caráter, temperamento e traço de personalidade.

Caráter - é um termo que boa parte dos teóricos da Psicologia preferem não usar, devido à diversidade de usos existentes, inclusive no senso comum, para designar os aspectos morais dos indivíduos. Eventualmente, podemos

encontrá-lo na referência a reações afetivas, ou, mais comumente, para designar aquilo que diferencia um indivíduo de outro, a marca pessoal de alguém.

Temperamento - é outro desses termos usados em vários sentidos. Ele deve ser entendido como uma alusão aos aspectos da hereditariedade e da constituição fisiológica que interferem no ritmo individual, no grau de vitalidade ou emotividade dos indivíduos. Neste sentido, afirma-se que os indivíduos têm uma quantidade de energia vital, maior ou menor, que dará a tonalidade de seus comportamentos. Por exemplo, há o indivíduo mais calmo e aquele mais agitado.

Traço de personalidade - refere-se a uma característica duradoura, constante da personalidade do indivíduo. Por exemplo, ser reservado, ser bem-humorado, ser expansivo, etc. Os traços são inferidos a partir do comportamento. Alguns aspectos podem ser mais centrais da personalidade, e outros, mais periféricos. Os centrais seriam aqueles em torno dos quais o conjunto das demais características ou traços se organizam. Os traços podem ser comuns a um grupo social, como a persistência; ou podem variar neste mesmo grupo social, como a expressão da agressividade. As teorias que desenvolvem essa “tipologia” de personalidade sofrem algumas críticas no sentido de que são “artificiais”, uma vez que é impossível encontrar um tipo puro, isto é, os indivíduos normalmente se localizam em algum ponto desta escala de opostos, de passivo ou ativo.

Podemos então dizer, após as considerações feitas até aqui, que compreender a personalidade humana é compreender o ser na sua totalidade.

A Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud

“Não ser ninguém a não ser você mesmo, num mundo que faz todo o possível, noite e dia, para transformá-lo em outra pessoa, significa travar a batalha mais dura que um ser humano pode enfrentar; e jamais parar de lutar.”

E.e.cummings

Existem muitas teorias da personalidade. Estas teorias enfatizam aspectos diferentes. A Psicanálise de Sigmund Freud, por exemplo, enfatiza os aspectos psicossociais, já a Psicanálise de Erik Erikson enfatiza os aspectos psicossociais. Além da ênfase em aspectos diferentes da personalidade, as teorias também podem se agrupar ou se diferenciar quanto aos princípios que norteiam a abordagem da personalidade.

Começaremos por estudar uma teoria cujo fundador você já deve ter ouvido falar, trata-se de Sigmund Freud. Este médico austríaco, com especialização em

neurologia, foi o responsável pelo surgimento de uma importante abordagem da Psicologia, a **Psicanálise**.

Como já sabemos, Freud formou-se em medicina. Portanto, como evoluiu o seu pensamento na direção da construção da Teoria Psicanalítica?

Foi preciso muito tempo de pesquisa e prática clínica para que Freud desvendasse os mecanismos que regem a mente humana. Nesse percurso, a Teoria Psicanalítica construiu alguns conceitos de base. A metapsicologia freudiana considera que o estudo do desenvolvimento e do aparelho psíquico deve levar em conta três pontos de vista, o *dinâmico*, o *econômico* e o *tópico*.

O *dinâmico* considera os fenômenos psíquicos como resultantes do conflito e da composição de forças que exercem uma certa pressão. Forças de origem pulsional.

O *econômico* leva em consideração o aspecto quantitativo das forças presentes: intensidade de energia pulsional, intensidade dos mecanismos defensivos e dos contra-investimentos, quantidade de energia mobilizada pelo conflito. Isto é, os processos psíquicos consistem na circulação e repartição de uma energia, suscetível de aumento e/ou diminuição.

O *tópico* supõe uma diferenciação do aparelho psíquico em certo número de sistemas dotados de características ou funções diferentes e dispostos numa certa ordem uns em relação aos outros, o que permite considerá-los metaforicamente como lugares psíquicos de que podemos fornecer uma representação figurada especialmente. A expressão *tópica* significaria lugar.

Como houve uma evolução no pensamento de Freud, sua teoria é marcada por dois períodos conhecidos como: 1ª tópica e 2ª tópica.

A primeira *tópica* surge por volta de 1900, com o texto “A Interpretação dos Sonhos” e estabelece três sistemas psíquicos, o *inconsciente*, o *pré-consciente* e o *consciente*.

A segunda *tópica* surge por volta de 1920, com o texto “Além do Princípio do Prazer” e estabelece três instâncias psíquicas, o *id*, o *ego*. e o *superego*, os quais são inseparáveis e se alimentam da mesma fonte pulsional.

As duas *tópicas* são marcos na construção da Teoria Psicanalítica, na qual encontramos seus conceitos básicos.

Em seu artigo *O Inconsciente* (1915), Freud descreve as características deste sistema, destacando entre outras, a cronologia, a ausência de conceito de contradição, a linguagem simbólica, a igualdade de valores para a realidade interna e externa com supremacia da primeira e o predomínio do princípio do prazer.

O **inconsciente** é um sistema positivo em constante evolução e investido de energia psíquica. É o grau preparatório do consciente, onde só se pode chegar de forma indireta, mediante dados que não são fornecidos. Sua existência se estabelece pelo conteúdo e modo de atuar, só assim chega à consciência.

No conteúdo, devem-se considerar os equivalentes instintivos, ou seja, a manifestação externa de um instinto que se expressa por modificações motoras e secretórias que são vividas como emoções. Um impulso amoroso aparece com todas as modificações motoras e secretórias e é vivido como uma emoção. Um impulso agressivo é traduzido e vivido como emoção colérica.

Ao modo de atuar do inconsciente dá-se o nome de processo primário (energia livre), por ser a primeira forma de atuação, a mais primitiva do psiquismo. No processo primário deve-se considerar os elementos que atuam, levando-se em conta que no aparelho psíquico o que chega a ser consciente, provém do inconsciente.

É importante ficar claro que o ponto fundamental proposto por Freud, no que diz respeito a noção de *inconsciente*, é o fato de o comportamento das pessoas não ser influenciado apenas por metas e objetivos sobre os quais o indivíduo tem clareza, consciência. Atuam sobre elas os desejos e as idéias *inconscientes* do indivíduo, ou seja, os impulsos, as fantasias, as experiências esquecidas, aspectos que não se encontram sobre o domínio da consciência. Por terem sido vividos de forma dolorosa, esses aspectos foram, no curso do desenvolvimento, “expulsos” da consciência, foram reprimidos. As pulsões reprimidas manifestam-se através dos sintomas, os quais podemos citar os sonhos, os atos falhos, os lapsos, o chiste, as neuroses, as psicoses, as perversões e as afecções psicossomáticas.

Portanto, são inconscientes os processos psíquicos que não podem ser evocados voluntariamente.

O **pré-consciente** está situado entre o inconsciente e o consciente. O seu conteúdo está integrado, em parte, por elementos em trânsito do inconsciente para o consciente e vice-versa. É regido pelo processo secundário e está formado pelos processos psíquicos que podemos tornar conscientes, espontâneos voluntariamente, sempre que tivermos necessidade.

É **consciente** todo processo psíquico que tomamos conhecimento num dado momento. É um sistema de percepção para as impressões que nos absorvem no momento e deve ser considerado como um órgão sensorial situado no limite entre o interno e o externo, com capacidade para perceber processos de uma ou de outra procedência. Para que um ato psíquico chegue a ser *consciente*, é necessário que percorra todos os

níveis do sistema psíquico. O homem não reage sempre a todo o estímulo e tem-se a impressão de que o sistema *consciente* conta com um dispositivo especial capaz de protegê-lo de certas excitações que poderiam perturbar seu equilíbrio. Freud deu a esse dispositivo o nome de detector ou amortecedor de estímulos. Este amortecedor é o que capacita o homem a regular sua vida psíquica, mediante uma distribuição econômica das cargas energéticas, o que lhe permite conservar o repouso; manter em equilíbrio adequado sua tensão energética.

Mas, como funciona o dinamismo do aparelho psíquico?

Para agir, o recém-nascido dispõe apenas de uma instância psíquica: o **id**, que atua como um reservatório de energia instintiva. Tal como no adulto, as ações do bebê visam satisfazer as suas necessidades imediatas e se dirigem, portanto, para buscar o prazer. O *id* possui todos os seus setores no *inconsciente*, é regido pelo princípio do prazer, é primitivo, sem freios e está integrado pela totalidade dos impulsos instintivos. Freud limitou-se a levar em conta dois instintos primários: O instinto de vida, EROS, que tenderia à reunião, integração, fusão, conservação e criação de novas vidas e o instinto de morte, TANÁTOS, que motiva o envelhecimento e a morte, sua finalidade é a destruição, desintegração e o aniquilamento. A partir do *id*, vão se formando outras duas instâncias psíquicas: o *ego* e o *superego*.

O **ego** é a parte da *psique* que contém as habilidades, os desejos aprendidos, os medos, a linguagem, o sentido de si próprio e a consciência. O *ego* é, assim, o elemento de organização da sociedade. Para Freud o *ego* nada mais é do que uma parte do *id* modificada pelo impacto ou a interação das pulsões internas e dos estímulos externos. Está situado entre o mundo interno e externo, numa posição que se comporta como receptor de impulsos que lhe chegam de ambos os campos.

É importante salientar, também, que o *ego* por vezes se defende. Situado entre o *id* e o meio ambiente, e constantemente controlado pelo *superego*, o *ego* encontra-se em posição bastante difícil e isso às vezes provoca-lhe angústia, mobilizando o processo defensivo. A angústia é motivada pelo perigo de que a organização total do *ego* possa ser destruída. O *ego* então constrói barreiras que lhe permitem repelir certos impulsos ou solucionar conflitos originados pela oposição das exigências de cada uma das instâncias psíquicas. Esses mecanismos de defesa são utilizados pelo *ego* em sua luta contra perigos intrapsíquicos e extrapsíquicos ou ambientais.

Os motivos que regem, no *ego*, a escolha de um tipo de mecanismo ainda não são muito conhecidos, mas,

no campo da teoria, pode-se dizer que essa instância psíquica recorre a repressão quando necessita combater, sobretudo, os desejos sexuais. Mas a repressão é o mecanismo que oferece maior perigo, em virtude da dissociação simultânea que produz no *ego*. Os outros mecanismos são empregados, provavelmente, em face de impulsos agressivos ou apenas complementam o que a repressão deixou inacabado ou o que retorna das idéias proibidas quando esta falhou.

Os mecanismos de defesa são funções do *ego* e, por definição, inconscientes. Consistem em diversos processos psíquicos, cuja finalidade consiste em afastar um evento gerador de angústia da percepção consciente. Vários autores trabalharam esses conceitos, vejamos os principais:

Repressão - é o principal mecanismo de defesa, do qual derivam os demais, a repressão impede que pensamentos dolorosos ou perigosos cheguem à consciência.

Regressão - é voltar a níveis anteriores de desenvolvimento, como a criança mais velha que não suporta a frustração da atenção que a mãe dispensa ao irmão recém nascido e volta a chupar chupeta.

Conversão - quando não conseguimos harmonizar os impulsos do *id* com o nosso superego por meio de outros mecanismos, a luta resultante desse conflito vai se converter em sintoma físico: paralisia, dores de cabeça, distúrbios digestivos, etc.

Isolamento - consiste em isolarmos um pensamento, atitude ou comportamento, das conexões que teriam com o resto da elaboração mental. O comportamento assim isolado passa a não ameaçar, porque está separado e não mais conectado aos desejos iniciais, como é o caso das condutas e rituais dos neuróticos obsessivos.

Anulação ou reparação - consiste na realização de um ato determinado com a finalidade de anular ou reparar o significado de um anterior. O sujeito se esforça por fazer com que pensamentos, palavras, gestos e atos passados não tenham acontecido.

Negação - não percebemos aspectos que nos magoariam ou que seriam perigosos para nós, como a famosa expressão “tem pai que é cego”, bem como a negação dos prejuízos causados pelo cigarro e a manutenção do hábito de fumar.

Racionalização - é a constante tentativa de justificar nossas atitudes e, com isso, tentamos nos provar que somos merecedores do reconhecimento dos outros. Ao explorar empregados, inventamos desculpas que

justifiquem a exploração; a defesa da eutanásia, em muitos casos, é uma racionalização.

Formação reativa - caracteriza-se por uma atitude ou um hábito psicológico com sentido oposto ao desejo recalçado, como ocorre nos desejos sexuais intensos, transformados em comportamentos extremamente puritanos.

Deslocamento - através dele descarregamos sentimentos acumulados, geralmente sentimentos agressivos, em pessoas ou objetos menos perigosos; pais que descontam em casa as frustrações do trabalho, ou chefes que descontam no trabalho as frustrações de casa.

Identificação - como o próprio nome sugere, trata-se da internalização das características de alguém valorizado, ou seja: trazer para si aquilo que é característico do outro. É um processo normal no início da vida, entretanto sua manutenção impede a aquisição de uma identidade própria. Os movimentos fanáticos e de massa também constituem o processo de identificação.

Projeção - trata-se da transferência, para o mundo, daquilo que é intolerável em nós. Quando nos sentimos mal, ou quando um evento doloroso é de nossa responsabilidade, tendemos a projetá-lo para o mundo externo. Como exemplo, negamos a nossa própria agressividade, insistindo que os outros é que são agressivos; a mãe descuidada, cujo descuido está trazendo problemas para o filho, poderá projetar a culpa em todas as situações que envolvem a criança, como culpar a professora pelo fracasso escolar do filho. A paranóia é o extremo deste mecanismo, na qual o sujeito tem tanta destrutibilidade interior que é obrigado a projetá-la, passando a ver todo o mundo como perseguidor.

Troca de um instinto pelo seu contrário - Consiste na mutação do amor por ódio a um objeto; isso ocorre, normalmente, em consequência de uma frustração nas solicitações amorosas, como no caso de um homem apaixonado, que ao ser rejeitado, mata a mulher.

Volta do instinto contra o ego - consiste em transferir para si as cargas agressivas primitivamente dirigidas para objetos do mundo exterior; caracteriza-se por machucar-se em vez de machucar o outro, o que consistiria um ato de sadismo e, ainda, no caso dos suicídios, quando a destruição do ego é total.

Sublimação - é considerado o mecanismo de defesa mais evoluído e é característico do indivíduo normal; os desejos afetivos, que consideramos sexuais em sentido amplo, quando não podem ser literalmente realizados, são canalizados pelo ego para serem

satisfeitos em atividades simbolicamente similares e socialmente produtivas; ou seja, é a satisfação modificada dos impulsos naturais, em atos socialmente mais aceitáveis. Os psicanalistas afirmam que uma pessoa pode satisfazer seus desejos naturais entregando-se à arte, à religião, a obras sociais, etc.

O **superego** funciona como uma espécie de censura, de controle sobre o poder dos impulsos numa situação. É o responsável pelo adiamento do prazer por parte do indivíduo. É o resultado da incorporação, no ego, das imposições proibitivas dos pais e da internalização da compulsão externa. Está direcionado a formar um código de normas éticas e é um dos pré-requisitos indispensáveis à adaptação social.

A relação entre *id*, *ego* e *superego* (impulsos, realizações e censura) é fonte de tensão e ansiedade. O *ego* procura continuamente aliviar essa ansiedade por meio de medidas realistas. O indivíduo aprende, assim, a satisfazer os impulsos de forma culturalmente aprovada. Pode-se dizer também, que o superego é herdeiro do Complexo de Édipo.

Por **Complexo de Édipo** entende-se um conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais, cujo apogeu é vivido entre os três e os cinco anos de idade, durante a fase fálica. Sob a forma positiva, apresenta-se como desejo de morte do rival do mesmo sexo e desejo sexual pelo personagem do sexo oposto. Sob a forma negativa, apresenta-se de forma inversa: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto.

O início do conflito edipiano é assinalado pelo reconhecimento da angústia da castração, o que leva o menino ao medo de perder seu pênis e a menina ao desejo de obter um.

No menino, a mãe torna-se o objeto da pulsão sexual e para conquistá-la, o menino se desdobrará. Na falta de uma posse real, a criança procurará obter seu amor e sua estima, daí as diversas sublimações. Neste cenário, o pai torna-se objeto de rivalidade ou de ameaça, mas, ao mesmo tempo, objeto a ser imitado para conseguir a potência e a admiração materna.

Na menina, a decepção de não haver recebido um pênis da mãe leva-a a afastar-se desta e, conseqüentemente, a trocar de objeto libidinal. Esta troca de objeto libidinal conduz a menina a um novo objetivo: obter do pai aquilo que sua mãe lhe negou. Assim, ao mesmo tempo em que a menina renuncia ao pênis, procura junto ao pai uma indenização. Em relação à mãe, a menina desenvolve um ódio ciumento, tanto mais intensamente carregado de culpa.

O declínio do **Complexo de Édipo** é assinalado pela progressiva renúncia à posse do objeto libidinal sob a pressão da angústia de castração no menino e do medo de perder a mãe, na menina. Os deslocamentos identificatórios e as sublimações permitem que a energia libidinal encontre outros objetos de satisfação, em particular, na socialização progressiva e no investimento de processos intelectuais.

Mas, como se dá o desenvolvimento afetivo? Segundo Freud, o bebê e a criança pequena têm pouco controle sobre as poderosas forças biológicas e sociais que agem sobre eles. É somente através da experiência eles vão aprendendo a lidar com elas, formando a sua personalidade.

O que leva o indivíduo a agir é a sua excitação energética, os seus instintos. A energia biológica, ou seja, o instinto, fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo, é o aspecto que se encontra na base de todos os comportamentos, motivos e pensamentos. Todos eles seriam governados a partir de três fontes energéticas: a sexualidade (chamada por Freud de libido), os impulsos de autoconservação e a agressão. Quando agem, os indivíduos procuram descarregar a energia neles acumulada e que lhes causa desprazer. Tal descarga diminui a tensão interna, trazendo como conseqüência, o prazer.

No início da vida, a sobrevivência do recém-nascido depende fundamentalmente da figura materna. À medida que cresce, a criança vai aos poucos conferindo energia a outros elementos (investimento) que, também, passam a representar fontes de prazer.

Freud enfatizou a qualidade instintiva das ligações afetivas que seriam manifestações do instinto sexual da criança. Por intermédio da experiência com o meio em que vive e dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para Freud, estariam ligados aos lugares do corpo que servem como fonte primária de prazer. O desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com os adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe. São os estágios psicosssexuais. O desenvolvimento afetivo-emocional das crianças está diretamente ligado a estes estágios, que são nomeados pela parte do corpo onde está concentrada a libido: *fase oral*, *anal*, *fálica*, *período de latência* e *fase genital*.

Fase oral (0 a 18 meses) – nesta fase, que vai do nascimento ao desmame, predominam os interesses ligados à boca: amamentação e sucção. É através da

boca que o bebê começará a conhecer o mundo externo. O seio e a mamadeira são os primeiros objetos de prazer que a criança tem contato, pois é através deles que alivia a tensão provocada pela fome. A sensação de prazer alcançada com a satisfação da alimentação leva a criança a tentar reproduzi-la, independentemente da necessidade fisiológica, levando à boca outros objetos como dedo, chupeta, fralda, brinquedos, etc.

No decorrer da *fase oral*, pode-se distinguir dois subestágios: o estágio oral primitivo (0 a 6 meses), assinalado pela prevalência da sucção sem diferenciação do próprio corpo e do exterior e o estágio oral tardio ou *fase oral sádica* (6 a 12 meses), assinalado pelo desejo de morder, pelo desejo canibalista de incorporação do seio. Neste estágio, desenvolve-se a ambivalência face ao objeto: desejo de sugar, mas também de morder o objeto e, portanto, de destruí-lo.

Destaca-se, também, a passagem do narcisismo. No início da vida, a criança dirige sua libido para seu próprio corpo, ela ama a si mesma. Suas reações emocionais dependem, principalmente, de seu bem-estar ou de seu mal-estar físico. É egocêntrica. Esta fase é auto-erótica, a criança busca prazer em seu próprio corpo: chupa o dedo, suga os próprios lábios. Este período recebeu o nome de narcisista devido à lenda grega de Narciso, que se apaixonou por sua própria imagem refletida nas águas.

O estágio narcisista corresponde à idade da não diferenciação mãe-filho; os únicos estados reconhecidos são o estado de tensão, oposto ao estado de quietude (ausência de tensão). A mãe não é percebida como um objeto externo, nem como fonte de satisfação. Pouco a pouco, com a repetição das experiências, em particular com as experiências de gratificações e de frustrações orais, começa a ser percebido o primeiro objeto parcial, o seio. Por volta do final do primeiro ano, a mãe começa a ser reconhecida em sua totalidade, o que introduz a criança no domínio da relação objetual total.

Fase anal (2° e 3° ano) – começa com o início da aquisição do controle esfinteriano. A origem pulsional torna-se agora mucosa ano-retal e o objeto da pulsão é representado pelo bolo fecal, cujas significações são múltiplas: objeto excitante da mucosa, parte do próprio corpo, objeto de transição entre a criança e a mãe.

Nesta fase, também se pode distinguir duas subfases: O *estágio sádico anal*, onde o prazer auto-erótico está ligado à expulsão, sendo destruídas as matérias anais, e o estágio retencional, no qual o prazer é buscado na retenção, introduzindo o período de oposição aos desejos dos pais.

A *fase anal* conduz a criança a uma série de pares: expulsão-retenção, atividade-passividade, submissão-oposição. Assim, nesta fase, a relação se estabelece com um objeto total conforme modalidades que dependem das relações estabelecidas entre a criança e suas matérias fecais: o prazer erótico ligado à retenção, à submissão e à passividade, que se opõe ao prazer agressivo de controlar, dominar, possuir.

Fase fálica (3° ao 5° ou 6° ano) – a origem da pulsão desloca-se em direção aos órgãos genitais e o objeto da pulsão, tanto na menina como no menino, é representado pelo pênis. Não se trata do pênis concebido como um órgão genital, mas do pênis concebido como órgão de poder e potência, de plenitude narcisista. Este objeto introduz a criança na dimensão da angústia de castração (menino) ou da falta (menina): a negação da castração tem por objetivo, em ambos os sexos, proteger a criança contra esta tomada de consciência.

A satisfação provém do erotismo uretal e da masturbação. O erotismo uretal representa o investimento libidinal da função urinária, inicialmente assinalado pelo “deixa correr” e depois pelo par retenção-ereção. A masturbação, de início diretamente ligada à excitação devida à micção (masturbação primária), representa, em seguida, uma fonte direta de satisfação (masturbação-secundária).

A partir da masturbação, originam-se as teorias sexuais infantis, entre as quais pode-se mencionar a curiosidade sexual infantil, que leva à descoberta dos dois sexos, depois a fantasia de cena primária, em que a sexualidade parental é freqüentemente vivida de modo sádico, destrutivo e, ao mesmo tempo, a criança experimenta um sentimento de abandono. Vêm, em seguida, em torno da fantasia da cena primária, as teorias infantis acerca da fecundação (oral, miccional, sádica por laceramento) e sobre o nascimento (oral, anal ou sádico).

Durante a *fase fálica* espera-se que se processe a resolução do *Complexo de Édipo* e a estruturação do *superego*.

Período de latência (6° ou 7° ano ao início da puberdade) – este período tem sua origem no declínio do *Complexo de Édipo* e corresponde a uma intensificação de recalque, que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos. Neste momento, a criança entra numa época de calma sexual, durante a qual o *id* se aplaca, o *ego* se reforça e o *superego* atua com mais severidade. A libido passa a dedicar-se a aperfeiçoar as faculdades de sublimação do sujeito, já que a energia instintiva dos impulsos sexuais é aproveitada para a estruturação do *ego*, para a expansão intelectual, para o aumento dos conhecimentos e para a socialização do sujeito.

Fase genital (a partir da puberdade) – a evolução da corrente sexual resulta, por fim, na fase genital. Com a puberdade ocorrem as transformações físicas, possibilitando ao menino, ejacular e a menina, menstruar. Um novo objetivo é dado; a pulsão sexual põe-se agora a serviço da reprodução, etc. Na adolescência, ocorre a revivescência do conflito edipiano, entretanto, marcado pelo pleno e total acesso à genitalidade.

Há casos em que o desenvolvimento afetivo não se processa, normalmente, podendo ocorrer uma *fixação* ou *regressão* numa dessas fases.

A Teoria de Erik Erikson

Segundo Erikson, as personalidades formam-se à medida que as pessoas progredem por estágios psicossociais através da vida. A cada novo estágio há um conflito a enfrentar e a resolver; há uma solução positiva e uma negativa para cada dilema, as soluções positivas resultam em saúde mental, ao passo que as negativas conduzem a desajustamento. Sua teoria de desenvolvimento psicossocial é conhecida como *as oito idades do homem*.

Primeira idade: confiança x desconfiança - consiste no período que vai do nascimento aos 12 meses.

Essa é a fase da vida em que a criança vai ter experiências que a levarão a confiar ou não em sua mãe e, por generalização, também nas outras pessoas. Assim, o bebê que é atendido prontamente em suas necessidades, que é alimentado, banhado e vestido sempre com carinho, desenvolverá confiança em sua mãe e, mais tarde, nos outros. Essa confiança se manifestará em maneiras amistosas de aproximar-se de outras pessoas. Ao contrário, se o bebê não for prontamente e eficientemente atendido em suas necessidades, se for negligenciado por sua mãe, desenvolverá um sentimento de desconfiança para com ela e, por generalização, para com as outras pessoas.

Clínicos e outros estudiosos do desenvolvimento confirmam a importância das primeiras experiências infantis. Um estudo realizado com filhotes de macacos apresentou resultados em diferentes condições de criação. Dois grupos de macaquinhas recebiam “mães substitutas” de tipos diferentes. Um grupo foi criado por uma “mãe” de pano, quente e macia, e outro com uma “mãe” de arame, fria e áspera. Ambas as “mães” tinham capacidade de fornecer leite, mas apenas uma delas fornecia estimulação tátil agradável.

Quando adultos, os filhotes da “mãe” de arame manifestaram comportamento estranho: foram incapazes de se acasalar, de explorar objetos desconhecidos e apresentaram muitos compor-

tamentos que lembravam esquizofrenia. Por outro lado, os filhotes da “mãe” de pano eram capazes de enfrentar situações estranhas e aterradoras e demonstraram habilidade em dominar seu ambiente.

Outras pesquisas acompanharam o desenvolvimento de crianças de orfanato até a adolescência, e observaram que continuavam socialmente retraídas e pouco sensíveis, evitando ligações afetivas intensas. No ambiente pobre em estímulos dos asilos, onde as enfermeiras e os educadores estão muito ocupados com os cuidados físicos das crianças, resta pouco tempo para um relacionamento individual com elas: falar, brincar, cantar, carregar no colo etc. Decorre dessas condições o retraimento social e a dificuldade de estabelecer ligações afetivas, resultando num fenômeno conhecido por efeito Kaspar Hauser. Relata-se que Kaspar Hauser era filho de um nobre alemão, cujos parentes o raptaram e esconderam para excluí-lo da sucessão hereditária. Esse caso bastante misterioso ocupou a atenção do público em 1828, aproximadamente. Supõe-se que o menino cresceu, até os 5 anos, dentro de um aposento escuro, semelhante a uma prisão, sem contato com pessoas.

Assim, as idéias de Erikson de que a confiança ou a desconfiança no mundo é aprendida pelo bebê através de seu relacionamento com a mãe têm sido confirmadas por outros estudiosos.

Segunda idade: autonomia x vergonha - corresponde ao segundo e terceiro ano de vida.

Erikson diz que nesta idade a criança apresenta crescente maturação física, resultando na possibilidade de se locomover sem auxílio e de aprender a controlar os intestinos e a bexiga. De certa forma, a crescente maturação física vai libertando a criança de sua mãe, facilitando o desmame. Todos esses progressos dão à criança um sentimento de independência, de autonomia. Ela sente grande necessidade de autodireção, isto é, deseja fazer sozinha várias atividades: lavar-se, calçar os sapatos, desembulhar os doces, etc. Há também um grande desejo de explorar o ambiente: pegar objetos, abrir gavetas, acender e apagar a luz, etc.

Há adultos que permitem à criança explorar livremente o ambiente, como acontece com as mães cuidadosas, que deixam fora do alcance da criança os objetos frágeis e os que possam feri-la, concedendo-lhe também a oportunidade de fazer sozinha alguma atividade, sem depois censurá-la por ter errado. Desse modo, tais adultos estão atendendo à necessidade de independência da criança e alimentando seu crescente sentimento de autonomia.

Há, porém, adultos que não deixam a criança fazer nada sozinha, sufocando-lhe esse sentimento

nascente de autonomia. Ao perceberem a criança tentando abotoar o agasalho, amarrar os sapatos ou brincar com um novo brinquedo, logo a interrompem e realizam a tarefa.

Há, ainda, os que impedem a criança de se locomover livremente, que a punem pelo desejo de explorar o ambiente e, o mais comum, os que a ensinam, de modo excessivamente severo, a controlar os esfíncteres. As crianças assim tratadas terão sentimentos de vergonha de demérito pessoal e adquirem dúvida sobre sua capacidade de dirigir o próprio comportamento.

Nessa fase, inicia-se também a linguagem, e a criança precisa de encorajamento e modelos para progredir na fala. O adulto deverá ter dois cuidados: evitar responder à criança em sua linguagem de bebê, pois o adulto é o modelo que ela irá imitar, e não exagerar na correção da linguagem da criança, pois poderá surgir um sentimento de vergonha se, em suas primeiras tentativas para falar, ela for criticada por não falar corretamente.

Neste estágio, nota-se que, conforme a atuação dos adultos, a criança pode ser levada ao sentimento de autonomia ou ao de vergonha. Isso deve ser observado não só no lar, com relação aos pais; também os professores da escola maternal e do jardim de infância podem afetar o sentimento de autonomia de seus alunos.

Terceira idade: iniciativa x culpa - compreende a faixa etária dos 3 aos 6 anos, aproximadamente.

Nesta fase, a criança vai desenvolver sua identidade como menino ou menina. É a época em que irá se identificar com o progenitor de seu próprio sexo e copiar aspectos do comportamento adulto. O menino demonstrará sua crescente masculinidade procurando a atenção e a afeição da mãe, numa quase rivalidade com o pai. O mesmo acontece com a menina que ao descobrir sua feminilidade, torna-se muito devotada ao pai.

Em famílias que permitem às crianças expressarem seus sentimentos sem muita censura, é comum ouvir comentários que refletem o aparecimento da identidade sexual em cada uma. Assim, por exemplo, um menino pode dizer que se sente muito feliz quando o pai sai para o trabalho e a menina manifestar desejo de sair de carro com o pai e deixar a mãe em casa cuidando de outras coisas.

Os adultos, muitas vezes, acham difícil compreender a importância de tais declarações. A censura dos adultos a esses comentários infantis poderá causar à criança fortes sentimentos de culpa relacionados à sua identidade. Punição, ridicularização e sarcasmo por

parte do adulto para com a menina que expressa seu desejo natural de firmar-se como mulher farão com que ela se sinta diminuída e culpada por ter manifestado alguns dos seus sentimentos íntimos sobre o tipo de pessoa que espera vir a ser. Nesta época, é importante fazer com que as crianças se sintam seguras de que se tornarão adultos completos, e não fazê-las se sentirem culpadas por expressarem esses desejos.

Segundo Erikson, essa é a idade em que a criança tem necessidade de receber esclarecimento sexual, aos poucos, à medida que sua curiosidade é manifestada e de acordo com sua capacidade de compreensão.

Quarta idade: domínio x inferioridade - caracteriza-se pela fase que vai dos 6 aos 12 anos.

Neste período, a principal realização é aprender habilidades, tanto na escola como fora dela.

É a idade em que a criança aprende a ler, escrever, calcular, jogar futebol, xadrez, remar, tocar um instrumento musical, nadar, acampar, andar de bicicleta, colecionar coisas e muitas outras habilidades. Sua energia e sua motivação para a competência são muito acentuadas nessa idade. A criança está tão interessada em aprender novas habilidades, que o adulto não sente necessidade de convencê-la a aprender o que lhe é ensinado.

Ao aprender habilidades, ao agir no mundo que a cerca, a criança desenvolve um sentimento de domínio. Porém, se não for encorajada a participar das atividades de seu grupo social, se não for bem sucedida em suas tentativas de participação, esse sentimento de domínio, de saber fazer coisas será substituído por um sentimento de inferioridade.

Nessa idade, as crianças passam na escola a maior parte do tempo em que estão acordadas. Os professores, portanto, estão em posição estratégica para propor atividades que possam proporcionar à criança o sentimento de domínio, de competência, quando realizam adequadamente as tarefas escolares. Em algumas crianças, o professor poderá restaurar esse sentimento.

A escola está mudando, está abandonando a aprendizagem rotineira, fundada no hábito de ouvir passivamente e de valorizar a ordem e a obediência. Atualmente, a escola enfatiza atividades diferentes, projetos individuais que absorvem muita energia do aluno. Nesse sentido, o objetivo de pais e professores deve ser o de estimular na criança os sentimentos de competência e de domínio em relação às atividades que desenvolve, evitando que se instale o sentimento de inferioridade.

Quinta idade: identidade x confusão de papéis - fase que vai dos 12 aos 18 anos aproximadamente.

A principal preocupação do adolescente neste período é responder à pergunta: “Quem sou eu?” Nisso consiste a célebre crise de identidade de que fala Erikson.

Durante todo o desenvolvimento, a criança teve uma longa série de identificações e, assim, foi adquirindo algumas características dos pais, de professores e de muitas outras pessoas.

Na adolescência, o indivíduo abandonará alguns aspectos de suas identificações anteriores, fortalecerá outros e, finalmente, deverá encontrar-se, descobrir quem é, e ser capaz, enfim, de responder à pergunta central.

Ao conseguir definir sua identidade, o adolescente começa a considerar-se uma pessoa coerente, integrada, única. Se não puder se encontrar, se não tiver um objetivo na vida, diremos que ele sofreu difusão da identidade.

Os jovens sentem-se, ainda, perturbados pela dificuldade em se definir quanto à profissão.

Nessa idade, raramente o jovem identifica-se com seus pais; ao contrário, rebela-se contra o domínio deles, seu sistema de valores e sua intromissão na vida particular dos filhos, pois o jovem tem de separar sua identidade da de seus pais.

O adolescente tem uma necessidade intensa de pertencer a um grupo social. Os companheiros de idade, a roda de amigos e a “turma” ajudam o indivíduo a encontrar sua própria identidade no contexto social.

Em muitas escolas e em outras instituições, os adolescentes são forçados a permanecer passivos, não tendo, portanto, oportunidade de experimentar a responsabilidade. Erikson afirma que, para ajudá-los a crescer, necessitamos atribuir-lhes, cada vez mais, independência e responsabilidade.

Sexta idade: intimidade x isolamento - período que vai dos 18 aos 30 anos aproximadamente.

Após ter encontrado sua identidade, o jovem se dispõe a fundir sua identidade com a de outros. Ele estará preparado para a intimidade, para entregar-se a ligações às quais será fiel, mesmo que elas lhe imponham compromissos e sacrifícios.

Só após ter firmado sua identidade, o jovem estará pronto para participar de uma união sexual e afetiva

duradoura, para manter uma amizade profunda ou para pertencer inteiramente, por exemplo, a uma associação religiosa. Ele está preparado para abandonar a si mesmo sem temor de perder sua identidade. Para enfrentar o casamento, por exemplo, o jovem precisa ter um sentimento relativamente profundo de sua identidade pessoal, pois o casamento é uma ameaça de perda da independência e do controle da própria vida.

Temendo perder a identidade, o jovem pode evitar experiências de auto-abandono, de intimidade, o que acarretará uma profunda sensação de distanciamento e de isolamento.

Sétima idade: generatividade x estagnação - fase que vai dos 30 aos 60 anos.

Esta fase apresenta, como uma de suas principais características, o aparecimento do desejo de criar uma nova geração, cuidar e orientar os mais novos. Este é o significado que Erikson atribui à palavra generatividade.

Fala-se muito na dependência das crianças em relação aos adultos e quase nada se diz sobre a grande necessidade, que sentem as pessoas maduras, do estímulo proveniente da sensação de se saberem responsáveis por crianças e jovens. O adulto precisa sentir-se necessário. Quando isso não acontece, ocorre uma sensação de estagnação e de infertilidade.

O simples fato de ter filhos ou de querer tê-los não realiza a generatividade. Com pais muito jovens, pode ocorrer um atraso na manifestação da capacidade de cuidado e dedicação à nova geração. E por outro lado, pessoas que não têm filhos podem realizar a generatividade dedicando-se ao cuidado e orientação da infância ou de outras pessoas e, até mesmo, de bichos.

Oitava idade: integridade do ego x desesperança - corresponde ao período após os 60 anos.

A pessoa, quando atinge esta idade, faz um balanço de sua vida. Caso tenha resolvido satisfatoriamente todas as crises anteriores e adquirido o senso de ajuda e solidariedade aos outros, experimenta um sentimento de integridade pessoal que lhe proporciona a tranquilidade necessária para viver os anos de velhice.

Nesta fase, quando ocorre a falta de integração do ego, a pessoa vivencia o desespero, o sentimento de que o tempo já é curto para a tentativa de experimentar novas alternativas de vida. A desesperança e o temor da morte são o oposto à integridade do ego que leva ao senso de união com a humanidade, à sabedoria e à esperança.

Exercícios de Fixação

- 1- Ao nascer nosso aparelho psíquico já está pronto?
- 2- Quais os sistemas psíquicos propostos por Freud?
- 3- É correto afirmar que o pré-consciente possui conteúdos em parte constituídos por elementos em trânsito do inconsciente para o consciente?
- 4- É correto afirmar que o inconsciente é um sistema positivo em constante evolução e investido de energia psíquica?
- 5- Como definir o sistema consciente?
- 6- Quais as instâncias psíquicas propostas por Freud?
- 7- A partir do *id*, que outras instâncias psíquicas são formadas?
- 8- Podemos dizer que o *ego* é o elemento de organização da sociedade?
- 9- Como podemos explicar o funcionamento do *superego*?
- 10- Descreva um exemplo de um comportamento regulado pelo *superego*.
- 11- Quais as fases de desenvolvimento propostas por Freud?
- 12- Na fase oral, a pulsão sexual está concentrada em que parte do corpo?
- 13- Em que fase as crianças entram no mundo dos porquês?
- 14- Ao final de que fase espera-se a resolução do Complexo de Édipo?
- 15- Em que fase a criança canaliza a pulsão sexual para a expansão intelectual, buscando aumentar conhecimentos e desenvolver várias atividades, tais como: esportivas, culturais, artísticas, entre outras?
- 16- Quais os estágios de desenvolvimento propostos por Erikson?
- 17- Comente a primeira fase proposta por Erikson.
- 18- Podemos concluir que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da personalidade de um indivíduo? Por quê?

Atividade Complementar

1- Assistir ao filme *Shine* e interpretar os seguintes aspectos:

- Observar como se deu o processo de formação da personalidade do menino;
- Analisar a influência, marcante, da figura do pai na formação da personalidade;
- Interpretar a dinâmica familiar e as posições ocupadas pelos seus componentes;
- Verificar as expectativas criadas pelo pai;
- Perceber a transferência de expectativas realizada pelo pai;
- Identificar a construção da auto-imagem do personagem principal;
- Destacar os conflitos internos vividos pelo personagem principal.

2.3 – O Desenvolvimento Moral e Social

“A mãe vai modelando imaginariamente um sujeito. O nome próprio atribuído ao sujeito condensará, em si, a soma dos atributos: ele passa a funcionar como uma verdadeira síntese do molde imaginário do sujeito que resulta ser o Eu. O nome próprio cola-se de tal forma ao sujeito que se converte em seu significante por excelência.”

Leandro de Lajonquiere

Mesmo antes de nascer, a pessoa já recebe, indiretamente, uma enorme carga de expectativas.

O homem sofre cerceamentos internos e externos no meio cultural em que vive. Estando os componentes de uma sociedade sujeitos às mesmas sanções e censuras, torna-se fácil entender que se cria certa uniformidade comportamental. Os padrões de sentimentos, pensamentos e ações adotadas por determinada cultura têm como objetivo formar o homem, da melhor maneira possível, dentro da mentalidade desta. O homem introjeta, internaliza, num processo individualizado, os elementos de sua cultura. Em outras palavras, o homem, como personalidade individual, integra-se aos objetivos globais da cultura em que nasceu.

Vale lembrar, entretanto, que cultura e personalidade interagem reciprocamente, prova disso é que a influência sofrida pela criança em sua cultura é decisiva, mas não determinante. Tudo que o homem experiencia na mais tenra idade, coloca os fundamentos da personalidade adulta, dentro da visão própria da geração que o educa. Porém, fundamento não significa obra terminada ou, no caso, personalidade acabada. O integrar-se ou não à cultura há de depender, significativamente de vivências e experiências posteriores, no decorrer da existência. Assim sendo, a educação, seja qual for a cultura que enfocamos, apenas contribui para a formação da personalidade desejada, no esquema de valores cultivados, deixando livre o homem para segui-los ou não.

Nesse momento, não importa a mudança de valor adotada por alguns homens em sua cultura e, sim, os comportamentos padronizados e, especialmente, averiguar os mecanismos pelos quais os valores são inicialmente adquiridos e transmitidos.

Parece apropriado destacar fatores básicos da personalidade, sob o ponto de vista de alguns autores, que indicam o mecanismo de aquisição das atitudes e valores sociais a serem assimilados pelo indivíduo ao longo da vida.

Para Freud, a aquisição tanto da moralidade, quanto de valores e atitudes está substanciada no desenvolvimento do superego, dentro da personalidade da criança, através de um processo de identificação que se dá inicialmente com os pais. Freud entende, por identificação, a internalização de valores dos modelos, os pais. O superego suprime os instintos inaceitáveis para o ego-ideal. O ego-ideal é visto como a idealização aperfeiçoada de como a pessoa deve ser. Forma-se através de identificações em que a criança tenta recuperar seu amor próprio incorporando imagens de pessoas amadas. Uma série de identificações deixa um sedimento na forma de valores e metas. Dessa forma, a criança compartilha originalmente dos valores e atitudes de seus pais, não, exatamente, pelo modelo, mas através do próprio “superego” deles. Assim, recebe idêntico conteúdo e o superego torna-se o veículo de tradição e de todos os valores ancestrais, e por esse processo têm sido transmitido de geração em geração.

Erich Fromm, psicólogo culturalista, também compartilha da importância da família para a formação da criança. Segundo Fromm, o caráter da criança é modelado por sua família, mas esta constitui a “agência psíquica” da sociedade. Ao ajustar-se à situação da família, a criança adquire a espécie de caráter que a leva a querer fazer o que tem que fazer, no intuito de funcionar com alguma eficácia social. Ao proceder assim, a seu próprio ajustamento, ela adquire um caráter cujo âmago é comum à maioria dos membros de sua classe e cultura sociais. Esse núcleo comum é denominado por Fromm de “caráter social”. É formado ou deriva dos padrões sociais e culturais dominantes em seu próprio mundo.

De um modo geral, a socialização pode ser considerada um processo pelo qual os indivíduos atingem as expectativas de papel, os valores e as atitudes da sociedade através de relações interpessoais, compondo um processo que não se restringe à infância, mas perdura pela vida adulta.

A sociedade é, ao mesmo tempo, uma realidade objetiva e subjetiva. Detendo-se à realidade objetiva, dirige-se à compreensão fundamental no sentido dos problemas da sociologia; entretanto, quando o enfoque é a realidade subjetiva, inclina-se à compreensão em nível de consciência subjetiva, construindo uma ponte teórica com os problemas da Psicologia Social. O indivíduo percebe-se como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Nesse sentido, a simetria entre a realidade objetiva e subjetiva nunca é uma situação estática, devendo ser sempre produzida e reproduzida num processo continuamente oscilante. A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles à medida que forma um mundo coerente. Por esse motivo, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo. É preciso que se entenda, como outros significativos, os pais ou pessoas muito próximas que participam da sua socialização primária. O indivíduo torna-se o que é pela ação dos outros, para ele, significativos. Este processo implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação.

Segundo Berger e Luckmann (1991), o indivíduo não nasce membro da sociedade, nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Portanto, é preciso que o indivíduo passe pelo processo de socialização, no qual ocorre a internalização (apropriação) do mundo social, com suas normas, valores, modos de representar objetos e situações que compõem a realidade objetiva. Este processo de constituição da realidade subjetiva forma-se a partir das primeiras relações do indivíduo com o meio social.

Sendo assim, na vida de cada indivíduo existe uma seqüência temporal, na qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto de partida deste processo é a interiorização, que consiste na apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, ou seja, a manifestação de processos subjetivos de uma pessoa torna-se subjetivamente significativo para quem o percebe e o interioriza. Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo torna-se membro da sociedade.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e, em virtude disso, torna-se membro da sociedade, normalmente são responsáveis pela socialização primária a família, ou pessoas muito significativas e próximas, como ocorre em orfanatos, por exemplo.

A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Em geral, a socialização primária tem para o indivíduo um valor maior que a socialização secundária e a estrutura básica desta última deve assemelhar-se à socialização primária.

Nesse sentido, parece correto atribuir à socialização primária, em que se percebe a presença marcante da família, um papel fundamental na formação do indivíduo. Nela não há problemas de identificação, não há escolha dos outros significativos. Na estrutura social da qual o indivíduo passa a fazer parte, encontram-se os significativos que se encarregam de sua socialização, entretanto estes são impostos. A sociedade apresenta àquele que vai ser socializado um conjunto de outros significativos pré-definidos que ele tem que aceitar tais como são, sem possibilidade de optar por outros.

Berger e Luckmann (1991) afirmam que todos nós temos que nos arranjar com os pais que o destino nos deu. Mesmo sem ser passiva no processo de sua socialização, a criança, em sua condição, vê-se submetida às regras estabelecidas pelos adultos. Ela poderá participar entusiasmada ou resistente, o fato é que terá que se submeter. Essa realidade, então, adquire grande importância e significado, uma vez que se a criança não tem escolha no momento de selecionar seus outros significativos, identifica-se automaticamente com eles. Pela mesma razão, a interiorização da particular realidade deles é quase inevitável. A criança não interioriza o mundo dos outros significativos como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, daí o caráter de legitimidade que assume. É por esta razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais sedimentado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias.

Berger e Luckmann explicam o processo pelo qual a socialização primária cria, na consciência da criança, uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral da seguinte forma:

... na interiorização das normas há uma progressão que vai da expressão “mamãe está zangada comigo agora” a esta outra, “mamãe fica zangada comigo toda vez que eu derramo a sopa”. Desde que as outras pessoas significativas (pai, avó, irmã mais velha, etc.) apóiam a atitude negativa da mãe com relação ao ato de derramar a sopa, a generalidade na norma é estendida subjetivamente. O passo decisivo

ocorre quando a criança reconhece que *todos* são contra o fato de entornar a sopa, e a norma generaliza-se tomando a expressão “não se deve derramar a sopa”, sendo o “se” parte de uma generalidade que inclui, em princípio, *toda* a sociedade, na medida em que é significativa para a criança. Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. Somente em virtude desta identificação de generalidade sua identificação consigo mesma alcança estabilidade e continuidade. O indivíduo tem agora não somente uma identidade em face deste ou daquele outro significativo, mas uma identidade em geral, subjetivamente apreendida como constante, não importando que outros, significativos ou não, sejam encontrados. Esta identidade, recentemente coerente, incorpora em si todos os vários papéis e atitudes interiorizados, inclusive, entre muitas outras coisas, a auto-identificação como pessoa que não derrama sopa (BERGER e LUCKMANN, 1991:178).

A socialização primária interioriza uma realidade apreendida como inevitável. Esta interiorização pode ser julgada bem sucedida se o sentimento de inevitabilidade estiver presente na maior parte do tempo, pelo menos enquanto o indivíduo é ativo no mundo da vida cotidiana. Os fatores legitimidade e inevitabilidade são fundamentais para o sucesso e a sedimentação da socialização primária, uma vez que a socialização não é completa e definitiva, sendo seus conteúdos constantemente ameaçados.

Um outro ponto a ser levantado é que as relações com os outros não se limitam aos conhecidos e

contemporâneos, mas também com predecessores e sucessores. Estas relações com predecessores são anônimas, os “antepassados imigrantes”, os “pais fundadores”. As relações com os sucessores são ainda mais anônimas, os “filhos de meus filhos” ou “as gerações futuras”. Mesmo sendo anônimas, tais relações participam da vida cotidiana das pessoas de maneira muito decisiva, manifesta-se no sentimento de lealdade que as une aos predecessores e no intuito de transmitir seus significativos aos sucessores.

Esse profundo sentimento despertado na socialização primária é constantemente reaproveitado na socialização secundária. Para Berger e Luckmann, a realidade original na infância é a “casa”, que se impõem inevitavelmente como tal, e por assim dizer, naturalmente. Comparada a ela, todas as outras realidades são artificiais. Por esse motivo, uma professora procura trazer para suas aulas o mundo doméstico, reportando para a realidade da casa os assuntos que está transmitindo, tornando-os significativos, isto é, fazendo-os parecer tão vivos quanto o mundo doméstico da criança.

Como foi visto, os conteúdos inevitáveis interiorizados pelos indivíduos são transmitidos por aqueles que assumem o papel na sua socialização primária e, na maioria dos casos, é dos pais esta responsabilidade, tendo a linguagem como o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento de socialização. Entretanto, é importante destacar que na adolescência a socialização secundária assume um importante papel na vida do indivíduo, uma vez que os valores incontestáveis recebidos ao longo da socialização primária serão agora testados frente aos valores fornecidos pelo grupo de amigos e demais grupos em que o indivíduo passa a integrar.

Exercícios de Fixação

- 1- Explique o processo de aquisição da moral dentro da perspectiva de Freud.
- 2- No que consiste o processo de socialização?
- 3- Na infância há o predomínio da socialização primária ou secundária?
- 4- É correto afirmar que no período da adolescência a socialização secundária assume um importante papel?

“A mente humana que se alarga para uma nova idéia, jamais retorna às suas antigas dimensões.”

Oliver Wendell Holmes

Na segunda unidade, quando abordamos a controvérsia existente entre hereditariedade e meio ambiente, em que de um lado ficavam os teóricos que defendiam as tendências inatas e do outro aqueles que defendiam a ação do meio ambiente na formação do indivíduo, concluímos que o entendimento atual é de que tanto os fatores internos, quanto os externos interagem sobre o indivíduo. Esta expressão “interagir” deu origem a concepção interacionista do desenvolvimento que se apóia na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, nesse sentido, da relação que o indivíduo estabelece com o meio.

Com base nessa concepção atual, estudaremos o desenvolvimento cognitivo a partir das propostas teóricas de Piaget e Vygotsky, as quais representam duas correntes do interacionismo. Entenda-se como desenvolvimento cognitivo o desenvolvimento mental, o desenvolvimento do pensamento.

Jean Piaget (1896–1980) nasceu na Suíça, e embora tenha se formado em ciências naturais, tornou-se uma autoridade em Psicologia pelo reconhecimento da importância de sua teoria para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

Ao deixar a Suíça, Piaget foi trabalhar no laboratório de Binet, que, por volta de 1905, dedicava-se a elaborar um teste para medir a inteligência das crianças que freqüentavam as escolas francesas, o teste de inteligência Binet-Simon. Ao analisar as respostas das crianças no teste, Piaget começou a se interessar pelas respostas erradas, salientando que as crianças erravam porque as respostas eram analisadas a partir do ponto de vista do adulto. Na verdade, as respostas infantis seguiam uma lógica própria. Esse foi o ponto de partida para Piaget desenvolver sua teoria que sugere que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, realiza um processo contínuo de trocas entre o seu organismo vivo e o meio.

Segundo Piaget, ao realizar trocas com o meio, o indivíduo está em constante adaptação, com a finalidade de alcançar equilíbrio. Como essa é uma dinâmica contínua em sua vida, o desenvolvimento

cognitivo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios. Para alcançar um novo estado de equilíbrio, dois mecanismos são acionados, assimilação e acomodação. O primeiro corresponde a objetos conhecidos, assimilamos ou incorporamos os objetos ou informações do meio aos esquemas mentais já existentes. O segundo, acomodação, corresponde a objetos desconhecidos, acomodamos ou aprendemos, quando ocorre mudança dos esquemas mentais a partir de objetos ou informações desconhecidos.

O processo de desenvolvimento cognitivo, embora contínuo, é caracterizado por diversas fases, etapas, estágios ou períodos. Piaget estabeleceu quatro estágios de desenvolvimento cognitivo (intelectual). As idades atribuídas ao aparecimento desses estágios não são rigidamente demarcadas, uma média é tomada como referência.

Estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) – neste estágio, a criança baseia-se em percepções sensoriais e esquemas motores para resolver seus problemas. A criança percebe o ambiente e age sobre ele.

Nesse período, Piaget afirma que a criança ainda não dispõe da capacidade de representar eventos, de evocar o passado e de referir-se ao futuro, vive o aqui e o agora. No primeiro mês de vida, a criança exerce os reflexos presentes no nascimento, como: sucção, movimento dos membros, dos olhos, etc. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório-motores. Gradativamente, a criança passa a coordenar reflexos e reações. Por exemplo, os movimentos das mãos passam a coordenar-se com o movimento dos olhos.

A afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis e influenciados desde cedo pela socialização. Uma das principais aquisições deste período é a construção da noção do “eu”, através do qual a criança diferencia o mundo externo do seu próprio corpo. O bebê o explora, percebe suas diferentes partes, experimenta emoções diferentes, formando a base do seu autoconceito.

Aos poucos, o estágio sensório-motor vai se modificando, esquemas mais complexos são construídos, de forma a preparar e a dar origem ao aparecimento da função simbólica, resultando na capacidade de representar eventos futuros e, portanto,

libertando a criança do universo restrito do aqui e agora.

Estágio pré-operacional (dos 2 aos 6 anos) – também conhecido como inteligência intuitiva. A recém-adquirida função simbólica possibilita à criança usar símbolos mentais (imagens ou palavras), que representam objetos que não estão presentes. Destaca-se nessa fase o aparecimento da linguagem oral, que para Piaget é uma das formas de expressão do pensamento. É um período marcado por algumas características, tais como:

Egocentrismo – a construção da noção do “eu”, adquirida no estágio anterior, possibilita no estágio pré-operacional que o pensamento da criança fique voltado para si, centrado no seu “eu”. Ou seja, é a incapacidade de se colocar no ponto de vista do outro ou compreendê-lo. É um pensamento rígido e inflexível.

Centralização – nesta fase, focaliza apenas uma dimensão do estímulo, centralizando-se nela e sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo. Se você mostrar a uma criança desta idade duas bolas de massa plástica, feitas com a mesma quantidade de massa, depois transformar na sua frente uma dessas bolas numa salsicha e perguntar a ela sobre qual contém mais massa, provavelmente apontará para uma e dará uma justificativa: ou dirá que é a salsicha porque é mais comprida, ou a salsicha tem menos porque é mais fininha e a bola é mais gordinha; não consegue levar em conta os dois fatores (largura e comprimento).

Animismo – esse termo deriva da expressão em latim *anima* que significa alma, portanto a criança atribui uma alma as coisas, dando vida aos objetos.

Realismo nominal – a criança pensa que o nome faz parte do objeto, que é uma propriedade do objeto que representa. O pensamento funciona assim: “as pessoas sabem que a lua se chama lua porque a viram”, o nome está dentro do objeto e é parte essencial dele. A criança bilíngüe parece abandonar bem antes esta característica de pensamento, pela vivência de conhecer o mesmo objeto nomeado de maneiras diferentes em cada língua.

Classificação – nesta fase, a criança parece agrupar as coisas ao acaso, não usa um critério, porque não tem uma concepção dos princípios que orientam a classificação.

Inclusão de classe – nota-se que a criança tem dificuldade em entender que uma coisa pode pertencer, ao mesmo tempo, a duas classes, por exemplo: tem dificuldade de entender que uma pessoa pode ser paulista e brasileira ao mesmo tempo, porque pertencem a duas classes (a classe das pessoas que nasceram

no estado de São Paulo e a classe das pessoas que nasceram no país Brasil).

Seriação – a criança nesta fase não é capaz de lidar com problemas de ordenação ou de seriação.

Estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) – nesta fase, a criança desenvolve um pensamento lógico, objetivo, flexível, móvel, reversível e menos egocêntrico. Isso representa um grande avanço no pensamento da criança, ela agora é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. O real e o fantástico não mais se misturam em sua percepção. O pensamento baseia-se mais no raciocínio do que na percepção. As dificuldades características da fase anterior são, neste momento, elaboradas e a criança adquire a noção de conservação, e consegue classificar, ordenar e seriar.

Neste período, o pensamento operatório é denominado concreto, porque a criança precisa vivenciar concretamente suas operações intelectuais, isto é, só se referem a objetos suscetíveis de serem manipulados concretamente. A criança não consegue abstrair.

Estágio das operações formais (após os doze anos) – também conhecida como inteligência hipotético-dedutiva. A principal característica deste estágio é que o pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta. O adolescente se torna capaz de raciocinar logicamente mesmo se o conteúdo do seu raciocínio é falso, isso porque a habilidade recém-adquirida lhe permite hipotetizar e deduzir.

A libertação do pensamento das amarras do mundo concreto permite ao adolescente trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível, estendendo seu pensamento até ao infinito. A partir de agora pode utilizar hipóteses, visto que estas não são, em princípio, nem falsas nem verdadeiras, são apenas possibilidades.

Os estágios de desenvolvimento cognitivo, como você pode perceber, apresentam características próprias e cada uma delas constitui um determinado tipo de equilíbrio. Ao longo do desenvolvimento mental, passa-se de uma etapa para a outra, buscando um novo e mais completo equilíbrio que depende, entretanto, das construções passadas. Não é possível passar por cima de uma etapa, a seqüência das etapas é sempre invariável e irreversível, ou seja, nem se pula uma etapa, nem se retorna a uma anterior. Uma vez tendo sido construída uma determinada capacidade mental, não é mais possível perdê-la.

A concepção interacionista também foi adotada pelo russo Lev Seminovitch Vygotsky (1896–1934). Assim

como Piaget, Vygotsky concebe a criança como um ser ativo, atento, que constantemente interage com o seu ambiente. Para Vygotsky, o processo de formação de pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a experiência de muitas gerações. Nos trabalhos de Vygotsky, encontram-se justificativas para a aquisição da linguagem a partir de uma forte ligação entre o ser e o ambiente social. A partir do ambiente em que vive, o indivíduo tem acesso a instrumentos físicos como: enxada, mesa, faca, e simbólicos como: cultura, valores, crenças, costumes, tradições e conhecimentos desenvolvidos pelas gerações precedentes.

Segundo Vygotsky, o pensamento forma-se a partir da história social do indivíduo e através da linguagem. A forma como fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos. O pensamento infantil é amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire capacidade de se auto-regular. Através da linguagem, a criança internaliza o modo de vida de sua cultura. Em seu entender, a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes, variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará.

O processo de desenvolvimento cognitivo nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento de sua cultura. Para Vygotsky, o desenvolvimento mental é o processo ou apropriação da experiência acumulada pela humanidade no decurso da história social. As conquistas do desenvolvimento social foram gradualmente acumuladas e transmitidas de geração em geração.

Desde seu nascimento, a criança é cercada por um mundo criado pelo homem, ou seja, alimentos, vestuários, instrumentos e linguagem que refletem conceitos, idéias e conseqüentemente, o desenvolvimento mental. Ela se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas apropria-se deles. O processo de apropriação é muito diferente do processo de adaptação. Por adaptação, entende-se uma mudança dos comportamentos e capacidades em função das exigências do ambiente. Por apropriação compreende-se um processo que tem como conseqüência a reprodução, pelo indivíduo, de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento.

A ênfase no ambiente reflete-se em toda a teoria de Vygotsky; as interações com os mais experientes facilitam a aprendizagem, uma vez que surge uma “zona de desenvolvimento proximal”. Ele usou esse termo

para se referir à distância entre o “nível de desenvolvimento atual” ou “real”, que é determinado pela capacidade de solução de problemas, sem ajuda, e o “nível de desenvolvimento proximal”, medido através da solução de problemas sob a orientação ou em colaboração com crianças mais experientes. O convívio com crianças mais experientes funciona como um “mediador” de aprendizagem e quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Assim, Vygotsky vê a inteligência como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebem a inteligência como resultante de aprendizagens prévias, já realizadas. Para ele, as medidas tradicionais de desenvolvimento que utilizam testes psicológicos padronizados focalizam apenas aquilo que as crianças são capazes de realizar sozinhas.

As pessoas possuem capacidades cognitivas extraordinárias. Os seres humanos não são somente criaturas que pensam e se comunicam, inquestionavelmente são os mais sofisticados e habilidosos pensadores e comunicadores deste planeta. Nesse sentido, a linguagem é, sem dúvida, um fenômeno que diferencia os homens dos animais. Estes últimos só ganham informações através do contato direto com o ambiente. Os seres humanos, no entanto, são capazes de fazer uso da linguagem para se apropriarem das experiências significativas das gerações precedentes. A linguagem é um fator de interação social, ela permite a comunicação entre indivíduos e a troca de informações e de experiências. Através da linguagem, os seres humanos humanizam-se.

Quando, por volta dos dois anos de idade, uma criança começa a falar, as pessoas à sua volta não se dão conta de que algo fantástico está acontecendo. Em geral, os adultos ficam fascinados com os esforços que as crianças fazem para nomear algo presente em seu ambiente, divertindo-se com as confusões e trocas que inevitavelmente ocorrem. No entanto, passa despercebido um fato fundamental, que se refere, justamente, ao impacto que a aquisição da linguagem tem sobre a vida da criança e daqueles que interagem com ela. É importante destacar como são significativas as sucessivas conquistas das crianças.

A linguagem e o pensamento estão intimamente ligados. Por pensamento entende-se atividades mentais variadas, tais como: raciocinar, resolver problemas e formar conceitos. Mas como as pessoas pensam? Em palavras, imagens, de modos diversos? Frequentemente as pessoas caracterizam seus pensamentos como uma fala interior abrupta. Pensar, provavelmente depende de diversos tipos de imagens, da linguagem e de outras capacidades que não compreendemos corretamente. Entretanto, surge outra questão, quem aparece primeiro, o pensamento ou a

linguagem? Segundo Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, que é apenas uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório-motores e não da linguagem. Esta só pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget, todavia, estabeleceu uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Este é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas por meio de treinamento

específico feito com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar apenas usando palavras, a classificar, a seriar e a pensar com reversibilidade.

Já para Vygotsky, pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem, pela criança, modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças, e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Exercícios de Fixação

- 1- Quais os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Jean Piaget?
- 2- O animismo e o egocentrismo são características presentes em que fase do desenvolvimento cognitivo de Piaget?
- 3- A riqueza de detalhes, a possibilidade de abstrair e de levantar hipóteses e deduções acerca de um fato é uma característica própria de que estágio do desenvolvimento cognitivo?
- 4- Em que fase do desenvolvimento cognitivo a formação do pensamento depende basicamente da coordenação de esquemas sensório-motores?
- 5- Explique como se dá a aprendizagem no período das operações concretas.
- 6- Que teórico interacionista enfatiza que o processo de desenvolvimento cognitivo nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que o indivíduo nasceu?
- 7- Qual a principal divergência entre Piaget e Vygotsky quanto ao surgimento do pensamento e da linguagem?

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

3.1 – Introdução ao Estudo da Psicologia da Aprendizagem

“Mestre não é aquele que sempre ensina, mas quem, de repente, aprende.”

Guimarães Rosa

Quando se pretende caracterizar o fenômeno aprendizagem, já se pode destacar que a mesma depende de inúmeras condições. Estas condições podem ser a maturação (biológica), a motivação, as condições psicossociais e as condições pedagógicas.

Quanto à maturidade, pode-se dizer que ela ocorre quando o organismo está pronto para a execução de determinada atividade. A maturação constitui um fator essencial para a aprendizagem, ou seja, se um indivíduo não está maduro para executar uma atividade, evidentemente não poderá aprendê-la, pois não disporá de condições para sua realização.

Mas o que é aprendizagem? É importante observar que existe uma certa dificuldade em definir aprendizagem. Algumas pessoas poderão utilizar os termos aprendizagem e conhecimento como sinônimos. Mas isto constitui um erro, porque é através do processo de aprendizagem que adquirimos conhecimento. Ou seja, um é o processo, o outro é o produto.

Muitas idéias equivocadas são criadas acerca dos conteúdos que aprendemos. É comum atribuírem à aprendizagem uma conotação moral, vinculando nossas aprendizagens a comportamentos socialmente ajustados ou moralmente sancionados pela sociedade, entretanto, deve-se considerar que no processo de aprendizagem adquirimos tanto bons quanto maus comportamentos, adequados e inadequados, prova disso é que podemos aprender normas de cortesia e palavras.

Também adquirimos comportamentos de caráter emocional, ou seja, aprendemos a não gostar de determinado grupo de pessoas, por preconceito, assim como aprendemos a apreciar música clássica ou música popular. Também aprendemos a ter medo de pessoas, animais, etc.

Então como definir aprendizagem? Podemos dizer que aprendizagem é a mudança de comportamento

resultante de prática ou experiência anterior. Tomemos como exemplo a pessoa que inicia o aprendizado da natação, de início, não consegue flutuar, não há coordenação entre seus movimentos de pés e mãos, sua respiração é irregular. Todavia, após algumas semanas de prática ou treinamento, esse quadro muda, o aprendiz já consegue flutuar, seus movimentos ficam coordenados e respira corretamente. Concluindo, a comparação entre a situação inicial e final mostra claramente uma notável mudança de comportamento, resultante de prática ou experiência anterior. Podemos dizer então, que passado um período de tempo de prática, o indivíduo foi adquirindo experiência e aprendeu a nadar. Inúmeros outros exemplos poderiam ser citados para elucidar esse processo, como aprender a andar de bicicleta, aprender a ler e escrever, etc.

Entretanto, a definição vista anteriormente, embora correta, pode ser confundida com resultados observáveis, o desempenho. Isso nos leva a outra discussão, a distinção entre aprendizagem e desempenho. Convém esclarecer que aprendizagem é um evento interno, não-observável, desempenho diz respeito ao comportamento observável. Por isso, embora a aprendizagem possa ser inferida através do desempenho dos organismos, isso não é garantia de aprendizagem. Veja o exemplo a seguir: suponhamos que iremos submeter dois grupos de sujeitos, grupo A e grupo B, em igualdade de condições, ao aprendizado de uma tarefa motora; acompanharemos esse processo e verificaremos que os dois grupos aprenderam igualmente a tarefa. Repetidamente, durante alguns dias, os grupos, sempre nas mesmas condições, continuaram apresentando o mesmo resultado. Porém, num determinado dia não deixaremos o grupo A descansar durante a noite e procuraremos submetê-los a um estado de fadiga, enquanto que o grupo B continuará em suas condições habituais. No dia seguinte, ao solicitarmos que os grupos realizem a tarefa motora a que estão acostumados, perceberemos que o grupo A, cujo desempenho nos dias anteriores era igual ao do grupo B, apresentará um resultado alterado, provavelmente um desempenho inferior ao

do grupo B, devido às condições (variáveis) a que foi submetido. Isso nos leva a compreensão de que aprendizagem e desempenho são fenômenos diferentes.

Essas e outras discussões vêm sendo abordadas pelas teorias da aprendizagem, entre as quais podemos destacar: as teorias do condicionamento clássico e operante, aprendizagem por ensaio e erro, por *insight* e social.

Cada pessoa nasce como um indivíduo que herdou capacidades e habilidades para desenvolver, experimentar e exprimir. De acordo com Berne, isso significa que cada criança é um “príncipe” em potencial ou “princesa” em perspectiva. Muito cedo na vida, entretanto, muitas crianças recebem mensagens de pessoas importantes na sua vida que as diminuem de alguma forma, o que causa o seu funcionamento aquém da sua real potencialidade. Tornam-se “sapos” ou “feras” ao invés dos vencedores que se destinavam a ser (JAMES E JONGEWARD, 1986: 93-4).

As mensagens recebidas pelas crianças funcionam como reforçadores positivos e negativos, que exercem forte influência sobre suas posições psicológicas e seu desenvolvimento e aprendizagem de uma maneira geral.

Esta posição é identificada nas teorias comportamentais, que usam o modelo do condicionamento. O condicionamento é um tipo de aprendizagem e pode ser dividido em duas formas: o condicionamento clássico e o condicionamento operante.

Condicionamento clássico é de autoria de Ivan Petrovitch Pavlov, veio a ser chamado condicionamento clássico para distinguir-se do condicionamento operante. É o condicionamento de natureza fisiológica e estabelece uma relação entre estímulo e resposta.

Primeiro, Pavlov observou as reações inatas ou reflexos, que podem ser definidos como reações imediatas, fixas e não aprendidas de um músculo ou glândula, em face a um estímulo sensorial. O organismo que é dotado de uma série de respostas, tendências ou reações, na presença de estímulos apropriados, naturais incondicionados, entra em ação e produz uma resposta. Por exemplo: na presença de um estímulo natural, incondicionado como o alimento, o organismo entra em ação e emite uma resposta, a salivação.

Posteriormente, Pavlov introduziu um estímulo artificial, como uma campainha, ao mesmo tempo em que ele apresentava o estímulo natural (alimento), e observava a resposta salivação. A realização desse procedimento por várias vezes tornou o estímulo artificial condicionado. Por fim, percebeu que retirando

o estímulo natural (alimento), e mantendo o estímulo artificial (campainha), a resposta de salivação permanecia.

Portanto, concluiu que a apresentação de um estímulo artificial (campainha, choque elétrico, etc.), simultaneamente ou anteriormente a um estímulo original incondicionado (alimento), por repetidas vezes, determinará, com facilidade, a produção da reação, mesmo em presença, apenas, do estímulo artificial que foi condicionado.

O condicionamento operante se refere ao condicionamento proposto por B. F. Skinner. Seu processo pode ser resumido da seguinte forma: é operante porque implica a realização de uma ação, que leva à resposta esperada para obtenção de um estímulo. Assim, Skinner realizou o seguinte experimento: colocou um rato numa gaiola dotada de uma alavanca que liga o seu interior a um reservatório de alimento ou água, localizado na parte externa. Depois de ter percebido que o rato havia se adaptado a gaiola, Skinner resolveu privá-lo de alimento. Percebendo-se sem comida, o rato percorreu toda a gaiola, insistentemente, para procurar alimento. Ao operar essa ação, em algum momento, ele, incidentalmente, esbarrou na alavanca, que ao ser pressionada, jogou para dentro da gaiola uma bolinha de alimento. Ao repetir a ação de pressionar a barra, esse procedimento tornou-se a resposta condicionada para o seu problema inicial (ausência de alimento) e desta forma o estímulo (alimento) será o reforçador para a emissão da resposta condicionada (pressionar a barra). O alimento funcionou como um reforçador positivo para o fortalecimento da resposta esperada, pisar na alavanca. Portanto, reforço positivo é qualquer estímulo, cuja apresentação fortalece o comportamento, como pisar na alavanca para receber alimento ou água.

Posteriormente, nesta mesma gaiola foi adicionado ao piso um choque elétrico. Da mesma forma, o rato emitiu movimentos na tentativa de escapar do choque, o que o levou, novamente, a esbarrar na alavanca e pressionar a barra incidentalmente. O que ocorreu quando ele operou essa ação? Seu problema inicial (choque elétrico no piso) faz com que ele repita a resposta (pressionar a barra), uma vez que esse procedimento afasta o estímulo do choque. Neste caso, o choque funcionou como um reforço negativo para fortalecimento da resposta esperada, pisar na alavanca. Portanto, reforço negativo é qualquer estímulo, cujo afastamento fortalece o comportamento, como pisar na alavanca para afastar o choque elétrico.

Se você acompanhou o raciocínio, deve ter concluído que enquanto no condicionamento clássico, o estímulo incondicionado (alimento) e o estímulo

condicionado (campainha) antecede à resposta (salivação), no condicionamento operante a resposta (pressionar a barra) antecede ao aparecimento do estímulo (alimento) ou ao desaparecimento do estímulo (choque elétrico), que vai assumir o papel de reforço para a emissão da resposta condicionada de pressionar a barra.

Quanto ao conceito de reforço, em linguagem comum, corresponde à recompensa. Para Skinner, qualquer estímulo, cuja apresentação ou afastamento aumenta a probabilidade de uma resposta, é um reforço.

É preciso não confundir reforço negativo com punição. No caso do reforço negativo, um comportamento está sendo instalado para evitar um estímulo desagradável; no caso da punição, um determinado comportamento está sendo eliminado através de um estímulo aversivo.

A teoria do condicionamento recebe freqüentes críticas, entretanto não podemos negar que o condicionamento é um componente marcante no nosso dia-a-dia. Como vimos, ele constitui um dos tipos de aprendizagem. Passemos, agora, aos outros processos que também resultam em aprendizagem.

A aprendizagem também pode se dar por *insight*, acontece quando o sujeito, diante de uma situação problemática, apresenta um discernimento súbito. É uma aprendizagem inteligente, interpretativa e integrativa. Ocorre quando o sujeito consegue perceber todas as relações existentes em uma situação problemática, formando uma estrutura, integrando os elementos em um todo e, subitamente compreende a situação. O termo *insight* pode ser comparado, em sentido popular, a um “estalo”, ou seja, uma compreensão imediata.

Outro tipo de aprendizagem ocorre por ensaio-e-erro. Este processo é conhecido como a seleção de respostas bem sucedidas. O processo de ensaio-e-erro surge quando a situação problemática é difícil para o indivíduo, que é obrigado a produzir diferentes respostas até resolver o problema. Não deve ser identificada com mera atividade ao acaso, em que as respostas corretas são feitas ao acaso. Deve ser reconhecida como uma aprendizagem dirigida para algum objetivo, na qual cada passo do processo é planejado.

Exercícios de Fixação

- 1- Como definir aprendizagem?
- 2- Diferencie aprendizagem e desempenho.
- 3- No que consiste o reforço positivo?
- 4- No que consiste o reforço negativo?
- 5- O que é um *insight*?

Entretanto, nem toda a aprendizagem é proveniente do condicionamento, ensaio-e-erro ou *insight*, a aprendizagem também pode se dar por imitação. De certo, muitas das nossas aprendizagens, na vida cotidiana, se fazem pela observação direta da conduta de outras pessoas. Ou seja, aprender segundo um modelo. Os pais, normalmente, são modelos significativos para uma criança. Mas a escolha do modelo pode estar ligada a muitos fatores como: ao poder reforçador que este exerça, ao *status* por ele ocupado, a sua atratividade, a sua importância no imaginário de quem está imitando, entre outros fatores. Muitos estudos têm indicado que condutas agressivas são aprendidas por modelos, como, também, as preferências estéticas, os juízos morais e outros comportamentos.

A imitação é percebida por quem imita como uma maneira de se obter, atenção, segurança, aceitação, prestígio, etc., mesmo quando o conteúdo do que é imitado não é adequado. De modo geral, nas situações do dia-a-dia, as tendências imitativas são recompensadas e a não imitação castigada.

Todos os tipos de aprendizagens que vimos até aqui fazem parte de um tipo de aprendizagem mais complexo, conhecido por raciocínio.

O raciocínio é um processo análogo ao ensaio-e-erro, mas de natureza mental, isto é, ensaiamos e erramos mentalmente, para só depois tentarmos resolver, efetivamente, os nossos problemas.

O processo de raciocinar inicia-se a partir de uma motivação, da necessidade de resolução de um problema. Segue-se uma análise para determinar em que consiste exatamente a dificuldade, e formulam-se hipóteses para a solução. Por fim, as hipóteses são estudadas, verificam-se quais as implicações de cada uma delas, seleciona-se a mais adequada, e então passará a haver a verificação da hipótese, ou seja, a aplicação do procedimento escolhido.

Agora que já fizemos algumas considerações sobre aprendizagem, podemos avançar nossos estudos em direção à compreensão da importância da motivação e da percepção na aprendizagem, às novas tendências sobre inteligência e ao papel do professor na construção do conhecimento.

3.2 – O Processo da Motivação

Um outro aspecto que está presente no processo de aprendizagem e que estabelece uma relação direta com ela é a motivação.

Não é incomum a queixa de professores que afirmam não saber como motivar seus alunos. Mas o que leva um indivíduo a estar motivado para aprender?

A motivação para aprender nada mais é do que reconhecimento, pelo indivíduo, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades atuais ou futuras. Ela também pode ser encarada como um processo psicológico em construção. A motivação humana deve ser compreendida na relação entre os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade, ambos largamente dependentes do meio social. A motivação está ligada à autoconsciência do indivíduo (seus ideais, seus projetos, sua visão de mundo) e também aos aspectos inconscientes de sua personalidade. Pode-se, assim, dizer que uma pessoa motivada para aprender constrói o conhecimento mais prontamente do que uma sem motivação. Na base da motivação, encontram-se tantas razões de ordem geral como aquelas de natureza específica: vontade de aprender, necessidade de realizar-se, desejo receber determinada recompensa ou de evitar certa punição, entre outras.

A questão da motivação tem sido amplamente estudada pelas diversas linhas teóricas existentes em Psicologia, podendo destacar a teoria cognitiva, a teoria do condicionamento e a teoria humanística.

A teoria cognitiva considera que o homem, como ser dotado de capacidade de raciocínio e de vontade própria, decide conscientemente o que quer ou não quer fazer.

Já a teoria do condicionamento, entende a motivação através do reforço ou recompensa. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser controlada por recompensas, obtendo satisfação pessoal ou elogios da professora, por exemplo. De igual modo, aprende-se melhor quando se espera alcançar sucesso do que quando se tem expectativa de fracasso. Neste último caso, a criança não investe energia suficiente para poder realizar adequadamente a tarefa. Entretanto o hábito de vincular a motivação à expectativa de uma recompensa pode afetar de forma insatisfatória a personalidade do indivíduo, fazendo com que a mobilização para a realização de uma tarefa esteja diretamente ligada ao recebimento algo.

Portanto, um dos trabalhos mais importantes a ser desenvolvido pelo professor junto aos seus alunos o de motivá-los. Não se trata, apenas de incentivá-los

com elogios ao desempenho. Ao contrário, o bom professor procura fazer com que o processo de aprendizagem seja motivador em si mesmo: as crianças devem ser levadas a colocar toda a sua energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas. Cabe ao professor explicar à classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, pois o trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos é sempre mais produtivo do que aquele envolvendo conteúdos ou materiais sem nenhuma significação para quem aprende. Se houver compreensão a respeito da importância de determinada tarefa, ela passa a adquirir significação e a atividade intelectual agiliza-se.

Mas o que significa motivar? Motiviar significa ter motivos, razões para fazer alguma coisa ou deixar de fazer. Motiviar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender um certo assunto, resolver um dado problema, etc.

Os motivos levam o indivíduo a uma atividade na tentativa de satisfazer suas necessidades. Qualquer necessidade gera tensão, desequilíbrio. A tensão impulsiona o comportamento na direção de um objetivo que permita o restabelecimento do equilíbrio. Os motivos mantêm o organismo ativo até que a necessidade seja satisfeita e a tensão desapareça.

Motivo, necessidade, impulso, instinto, são constructos, processos internos hipotéticos que parecem explicar o comportamento, mas não podem ser diretamente observados ou medidos. Referem-se a um estado de tensão, uma impulsão interna que iniciam, dirigem e mantêm o comportamento voltado para um objetivo, que é, muitas vezes, chamado incentivo.

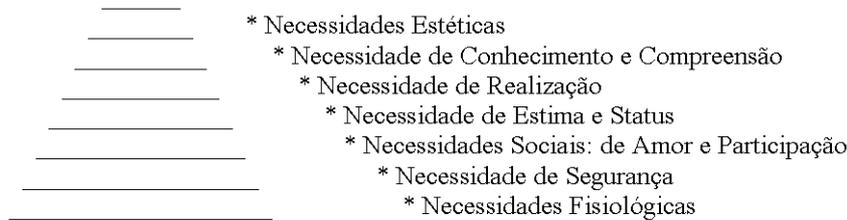
Os motivos dirigem o comportamento do indivíduo para o objetivo mais adequado para satisfazer a necessidade. Não basta que o organismo esteja ativo, é preciso que sua função dirija-se para um objetivo adequado.

Os motivos selecionam e acentuam a resposta correta. Nossas necessidades são numerosas, especialmente as psicológicas, e muitas delas continuam insatisfeitas. Assim, melhor que afirmar que sempre se deve motivar alguém, é dizer que se deve

apresentar objetivos adequados para a satisfação dos motivos, das necessidades. Esse entendimento da motivação relacionada a uma necessidade é explicado pela teoria humanística, especialmente por Abraham Maslow.

Maslow aceitou a idéia de que o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades e esquetizou uma hierarquia baseada em cinco conjuntos de motivos-necessidades, que posteriormente foi ampliada por outros autores para sete, ficando conhecida como a pirâmide das sete necessidades.

Pirâmide das Sete Necessidades



- Necessidades fisiológicas: são consideradas básicas sem as quais não podemos sobreviver. São elas: oxigênio, líquido, alimento e descanso. O atendimento a essas necessidades é fundamental para que as demais necessidades possam surgir;

- Necessidade de segurança: manifesta-se pelo comportamento de evitar o perigo. Assim, o abrigo, a casa fazem o indivíduo sentir-se seguro;

- Necessidades sociais de amor e participação: expressam o desejo de todas as pessoas de se relacionarem efetivamente com os outros, de pertencerem a um grupo;

- Necessidade de estima e *status*: leva-nos a procurar a valorização e o reconhecimento por parte dos outros;

- Necessidade de realização: expressa nossa tendência a transformar em realidade o que somos

potencialmente, a realizar nossos projetos de vida, nossos sonhos e a alcançar nossos objetivos;

- Necessidade de conhecimento e compreensão: abrange a curiosidade, a exploração e o desejo de conhecer novas coisas, de adquirir mais conhecimentos.

- Necessidades estéticas: estão presentes em alguns indivíduos e se manifestam através da busca constante de beleza, pela estética, não só pessoal, mas também no ambiente, nas artes.

Na teoria de **Maslow**, a hierarquia das necessidades é fundamental. As necessidades que estão localizadas na parte de cima da pirâmide, só aparecem e podem ser satisfeitas à medida que satisfazem as necessidades que estão na base. Partindo do entendimento das necessidades de um indivíduo, torna-se possível atingir sua motivação.

Exercícios de Fixação

- 1- O que significa motivar?
- 2- Como o condicionamento explica a motivação?
- 3- Que implicações negativas a motivação com base na recompensa pode trazer?
- 4- Descreva de forma resumida as necessidades hierarquizadas na pirâmide proposta por Maslow.

Atividade Complementar

Assista ao filme *O Náufrago* e identifique o surgimento da hierarquia das necessidades na trama vivida pelo personagem principal.

3.3 – O Processo da Percepção

“As coisas têm muitos jeitos de ser... depende do jeito da gente ver...”
(MANSUR, 1982: 1).

O processo da percepção é muito importante para a aprendizagem. A percepção é um processo ao mesmo tempo subjetivo e dinâmico. Seu estudo está intimamente relacionado à teoria da Gestalt, que representa uma das grandes Escolas da Psicologia, conforme estudamos na primeira unidade.

O termo alemão Gestalt quer dizer forma ou configuração e implica uma idéia de totalidade. A Teoria da Gestalt estudou a organização do processo mental e seu princípio básico é que a organização dos dados que nos cercam é parte do processo perceptivo, e não algo que é acrescentado depois das variáveis terem sido selecionadas.

Para os psicólogos gestaltistas, toda percepção é uma gestalt, um todo que não pode ser compreendido pela separação em partes. Assim, o todo é mais que a soma das partes.

Acreditam que uma pessoa percebe uma situação inteira, ao invés de seus elementos individuais. Assim, o todo é mais do que meramente a soma dos elementos, porque as pessoas tendem a organizar os elementos de uma situação e depois acrescentam os elementos da experiência passada. Dessa forma, tornam a experiência maior do que a soma das percepções. Uma paisagem não é apenas a soma de seus componentes: relva, céu, árvores, nuvens e outros detalhes; mas sim uma percepção única que depende do relacionamento especial existente entre as partes e o significado atribuído por quem a observa.

Tudo o que vemos ou percebemos está relacionado com a totalidade (gestalt) do campo de observação. A totalidade do que percebemos de um fato, de um evento, de uma paisagem é diferente da soma das partes. O todo consiste nas partes relacionadas entre si.

Assim, de acordo com os pressupostos da Gestalt, para aprender um assunto, você deve, em primeiro lugar, ter uma visão de conjunto do texto, do fato, do livro e depois estudar as partes. Finalmente, ao juntar as partes, numa síntese, vai verificar que a totalidade (gestalt), a compreensão, o entendimento do texto não são apenas a soma das partes que você estudou.

A percepção é um dos temas centrais desta teoria e é neste ponto que surge uma significativa divergência

da teoria behaviorista, para os gestaltistas. Se existe uma relação de causa e efeito entre o estímulo e a resposta é porque entre o estímulo que o meio fornece e a resposta do indivíduo encontra-se o processo de percepção. Ou seja, em situações similares, os indivíduos podem perceber coisas diferentes. O que o indivíduo percebe e como percebe, são dados importantes para a compreensão do comportamento humano. Portanto, um dos principais determinantes de *como e por que* um indivíduo assume e mantém certas formas de comportamento baseia-se nos conceitos de sensação e percepção.

As informações do meio externo são processadas em dois níveis: sensação e percepção. Apesar de ser possível diferenciá-los, sentir e perceber é, na realidade, um processo único, que é o da recepção e interpretação de informações. Entretanto, percepção não deve ser confundida com sensação.

Sensação é o dado não processado recebido por um indivíduo através dos sentidos, é como uma simples consciência dos componentes sensoriais e das dimensões da realidade (mecanismo de recepção de informações).

Percepção supõe as sensações acompanhadas dos significados que lhes atribuímos como resultado da nossa experiência anterior. Pode-se dizer que percepção é atribuição de significado à informação recebida pelos sentidos. É, portanto, a interpretação da sensação (estímulo) em base de seus atributos físicos, de seu relacionamento com suas cercanias e das condições presentes dentro do indivíduo em um ponto específico do tempo. Assim, a percepção está diretamente relacionada ao quadro de referência do indivíduo, e um único estímulo será percebido de modo diferente pelo mesmo indivíduo em ocasiões diferentes, dependendo das condições em que se modificam. Os elementos que mais contribuem para o processo de percepção são as características do estímulo e as experiências passadas, atitudes e características da personalidade do indivíduo.

Quem percebe, seleciona aspectos do meio ambiente, pois não são percebidos todos os estímulos do meio ambiente simultaneamente pela mesma pessoa. A percepção é, assim, a seleção de estímulos por meio da atenção.

O estado psicológico de quem percebe é um fator determinante da percepção, seus motivos, emoções e expectativas fazem com que perceba, preferencialmente, certos estímulos do meio. Temos tendência, portanto, a perceber o mundo mais como cremos ou queremos que ele seja, do que como nos informam os diferentes estímulos que chegam aos nossos órgãos dos sentidos.

Mas a percepção é um processo inato ou aprendido? Ela contém sempre um componente aprendido, mas não é exclusivamente uma questão de aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem desempenha um importante papel, desenvolvendo-se sobre os fundamentos das tendências inatas de resposta e da maturação.

Pode-se constatar a influência da aprendizagem na percepção, comparando-se as diferenças na maneira pela qual os mesmos estímulos são percebidos em diferentes sociedades. Os esquimós, por exemplo, são capazes de perceber inúmeras tonalidades de branco em virtude do meio externo a que estão expostos.

Como as pessoas são continuamente submetidas a um grande número de estímulos do mundo externo, é preciso contar com um mecanismo interno, um modo de selecionar e organizar todos esses dados. Essa forma de organizar foi sistematizada, na teoria da Gestalt, através dos princípios da proximidade, semelhança ou similaridade e fechamento e através dos conceitos de figura-fundo e insight.

Proximidade – É a tendência a organizar a percepção a partir da Proximidade entre seus elementos.

Similaridade ou Semelhança – É a tendência a organizar a percepção a partir da Similaridade ou Semelhança entre seus elementos.

Fechamento – É a tendência de perceber figuras incompletas como se estivessem completas.

Figura-Fundo – Ao observarmos diversos fenômenos ao nosso redor, tendemos a organizar esses dados de maneira a minimizar as diferenças e mudanças, preservando a sua unidade e integridade. A base deste fenômeno é nossa tendência a perceber uma figura contra o seu fundo. Esse fenômeno pode influenciar nossa tendência a ver configurações, mesmo quando os elementos individuais não mantêm qualquer relação com o composto que vemos; por exemplo, configurações nas nuvens, nas montanhas, etc. Quando você está assistindo a uma aula, o que o professor está falando pode ser figura ou fundo do seu processo de pensamento. Será figura se o seu pensamento estiver presente e atento às explicações do professor e todo o resto não lhe dispersar. Será fundo se seu pensamento estiver em outras atividades, como jogar bola, namorar, etc., ou seja, mesmo olhando para o professor, você não o está vendo. De certo, fica aqui uma reflexão para professores, se sua aula não está despertando interesse em seus alunos, mude o estímulo, para colocá-la no *status* de figura.

Insight – A expressão *insight* significa uma compreensão imediata, achar subitamente a solução para uma situação difícil, através de uma atividade introspectiva. O *insight* pode, ainda, estar relacionado a processos que envolvam criatividade. Já estudamos anteriormente que o *insight* pode ser uma forma de aprendizagem.

Exercícios de Fixação

- 1- Que teoria psicológica dedicou-se ao estudo da percepção?
- 2- Diferencie sensação e percepção.
- 3- No que consiste a propriedade da proximidade?
- 4- No que consiste a propriedade da similaridade?
- 5- No que consiste a propriedade de fechamento?
- 6- Ao ser cumprimentado na rua pelo garçom que sempre o atende num restaurante, você não o conhece, mas fica com a sensação de que sua aparência é familiar. Este fato pode ser explicado a partir de que conceito da Gestalt?

3.4 – Novas Abordagens Sobre Inteligência

O que é ser inteligente?

Há alguns anos essa pergunta poderia ser respondida pela simples apresentação do quociente de inteligência, o famoso QI. O QI é um índice numérico que descreve o desempenho relativo em um teste. Compara o desempenho de uma pessoa com outras da mesma idade.

Quando se fala em QI, inteligência e testes de inteligência pensa-se em geral nos gênios. Os testes de inteligência, entretanto, não foram desenvolvidos para o reconhecimento prévio dos bem-dotados, e sim para filtrar os intelectualmente deficientes. Estes testes foram criados na França pelo psicólogo Alfred Binet (1857-1911). Binet, que já realizava testes, por volta de 1905, foi solicitado pelo governo francês, para elaborar um teste que identificasse crianças com desvantagens mentais e colocá-las em escolas especiais. Binet desenvolveu um teste sobre as áreas lingüísticas e matemáticas, com a finalidade de verificar quem teria melhores condições de aproveitar a escola. Além disso, a escola tradicional desse século padronizava o saber único, com um currículo igual e métodos de avaliação iguais para todos. Essa idéia de escola surgiu na França na virada do século e determinava que toda criança deveria entrar na escola diante dos princípios de: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Como não havia prédios suficientes para todos e partindo do princípio que uns são mais competentes e outros menos, o governo decidiu pelos testes como forma de seleção. O teste ficou conhecido como Binet-Simon, pois teve a colaboração deste psicólogo.

O teste de Binet-Simon chegou aos Estados Unidos, onde sofreu revisões que originaram novas formas de teste. Entre elas a mais famosa é a bateria de Stanford-Binet, que ficou conhecida como teste de QI e difundiu-se, sendo utilizado com várias finalidades. O teste Stanford-Binet classifica as pessoas numa escala que vai de superdotado a debilidade mental, veja a seguir:

QI acima de 140 – superdotado
 QI de 140 a 120 – inteligência muito superior
 QI de 119 a 110 – inteligência superior
 QI de 109 a 90 – inteligência normal ou média
 QI de 89 a 80 – inteligência lenta
 QI de 79 a 70 – inteligência limítrofe
 Abaixo de 70 – debilidade mental

As pessoas com desempenho intelectual inferior, que apresentam um QI abaixo de 70 e com um

comportamento adaptativo ineficiente, são chamadas de retardados mentais e recebem denominações especiais de acordo com o QI e a idade mental que apresentam:

QI de 70 a 50 – levemente retardado – idade mental: 12 – 8 anos.

QI de 50 a 35 – moderadamente retardado – idade mental: 8 – 6 anos.

QI de 35 a 20 – severamente retardado – idade mental: 6 – 3 anos.

QI de 20 a 0 – profundamente retardado – idade mental: menos de 3 anos.

A utilização do QI imperou por décadas, representando um passaporte para o sucesso. Entretanto, esta maneira de encarar a inteligência sofreu severas críticas e surgiram novas tendências, nas quais se destacam a inteligência emocional e as inteligências múltiplas.

Daniel Goleman, psicólogo e jornalista americano, realizou uma intensa pesquisa em escolas, empresas e famílias, apontando que lidar com as emoções é sinal de inteligência. Esta nova forma de conceber a inteligência muda muita coisa, por exemplo: um bom profissional não é mais aquele que tem apenas competência e sim aquele que alia à competência o controle emocional necessário para o exercício profissional; entre estudantes também não é diferente, não mais se exige apenas boas notas, impõe-se que eles desenvolvam o lado “emocional” adequadamente. Portanto, a escola precisa cooperar com a família, contribuindo para o aprendizado emocional, é um compromisso pedagógico que tem o objetivo de levar as crianças e os adolescentes a refletir sobre si mesmos e sobre suas relações com os outros.

Segundo Goleman, existem cinco habilidades que caracterizam a trajetória de pessoas consideradas emocionalmente inteligentes:

Autoconsciência – capacidade de saber o que está sentindo;

Autogerência ou lidar com as emoções – é ter controle das próprias decisões e sentimentos, é administrar o que sente, procurando uma maneira positiva de superar ou conviver com suas emoções;

Automotivação – capacidade de colocar as emoções a serviço de uma meta, ser esforçado e tenaz;

Empatia – sensibilidade para perceber as emoções do outro e colocar-se no lugar dele;

Engajamento ou capacidade de se relacionar – capacidade de lidar com as pessoas, não ver a vida apenas como observador, é a habilidade de lidar com as emoções dos outros de maneira adequada.

Estas habilidades, apontadas por Goleman como necessárias para o desenvolvimento da inteligência emocional, estão relacionadas à inteligência interpessoal e intrapessoal da teoria das inteligências múltiplas.

A teoria das inteligências múltiplas foi elaborada a partir dos anos 80 por pesquisadores da Universidade Norte-Americana de Harvard, liderados pelo psicólogo Howard Gardner.

Ele dedicou-se a difícil tarefa de explicar como habilidades, talentos e criatividade relacionam-se com a inteligência, e apresentou a idéia de que os seres humanos são capazes de desenvolver pelo menos oito tipos de inteligências. Em vez de analisar a inteligência humana a partir de estudos normativos, ele parte da psicologia desenvolvimentista e da neuropsicologia, bem como aos estudos da criatividade e de indivíduos com talentos excepcionais.

Examinou então, os antecedentes desses comportamentos, na tentativa de retroceder às inteligências que estariam na origem dos vários desempenhos. A visão pluralista da mente, oferecida por Gardner, examina grande variedade de estilos e habilidades, e reconhece diferentes aspectos da cognição. Ele sugere que não existe uma capacidade geral para a resolução de problemas, opõe-se à idéia de que a inteligência pode ser medida através de testes padronizados, e enfatiza a importância de papéis e desempenhos valorizados em diferentes culturas.

Sua definição de inteligência abrange uma série de habilidades, ressalta a identificação de problemas e a criação de produtos culturalmente válidos. Para ele todos os seres humanos possuem oito inteligências, mas, por razões genéticas ou ambientais, os indivíduos diferem enormemente entre si quanto aos seus perfis intelectuais. Essas inteligências, ou faculdades são significativamente independentes, embora quase todas as atividades humanas, razoavelmente sofisticadas, dependam de uma combinação de inteligências.

Para propor sua lista de inteligência, Gardner pesquisou questões que não haviam sido consideradas simultaneamente, tais como o desenvolvimento de habilidades de crianças normais, estudos de populações excepcionais e dados sobre a evolução da cognição através dos milênios.

Gardner sugere que, em vez de haver uma habilidade geral, tal como memória, existem diferentes formas de percepção, memória, aprendizado e atenção em cada uma das inteligências, com possíveis semelhanças, mas sem uma ligação necessária. Sugere ainda, o desenvolvimento da cognição como uma capacidade cada vez maior de compreender e expressar significados através de diferentes sistemas simbólicos existentes num determinado ambiente cultural.

A decisão de Gardner para indicar oito inteligências foi tomada a partir de três considerações: 1º) É a sua crença de que, de fato, há sete sistemas neurológicos que atendem a essas inteligências; 2º) É o desejo de escrever competências que correspondem à atividades que podem ser identificadas e são utilizadas por membros das mais diversas culturas; 3º) É a necessidade de ter um número de categorias pequeno o bastante para analisar qualquer atividade, porém bastante grande para compreender a maioria das atividades de um grupo cultural.

Ele ressalta que, exceto em indivíduos excepcionais, as inteligências funcionam sempre em conjunto, e talvez sejam úteis, para analisar processos e habilidades que são contínuos. Assim sendo, ele indicou os oito tipos de inteligência, que são:

Lógico-Matemática - É a inteligência que determina habilidade para o raciocínio dedutivo, compreensão de cadeias de raciocínios, além da capacidade de resolver problemas, envolvendo números e demais elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, a idéia tradicional de inteligência.

Linguística - Manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras nos diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na forma oral quanto na escrita, no caso de sociedades letradas. Particularmente notável em poetas e escritores, é também desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores.

Musical - É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos com tons, timbres e temas. As pessoas dotadas deste tipo de inteligência geralmente não precisam de aprendizado formal.

Espacial - É a capacidade mental de formar o modelo preciso de uma situação espacial e utilizar este modelo para orientar-se entre objetos ou transformar as características de um determinado espaço. Ela é especialmente desenvolvida, por exemplo, em arquitetos, navegadores, pilotos, cirurgiões, engenheiros e escultores.

Corporal Cinestésica - É a inteligência que se revela com uma especial habilidade para utilizar o próprio corpo de diversas maneiras. Envolve tanto o auto-controle corporal, quanto a destreza para manipular objetos (cinestesia é o sentido pelo qual percebemos os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros). Atletas, dançarinos, malabaristas e mímicos têm essa inteligência altamente desenvolvida.

Interpessoal - É a capacidade de uma pessoa dar-se bem com as demais, compreendendo-as, percebendo as suas motivações ou inibições e sabendo como satisfazer suas expectativas emocionais. Esse tipo de inteligência ressalta-se nos indivíduos de fácil relacionamento pessoal, como líderes de grupo, políticos, terapeutas, professores e animadores de espetáculos.

Intrapessoal - É a competência de uma pessoa para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Enfim, é a capacidade de formar um modelo real de si e utilizá-lo para conduzir-se proveitosamente na vida.

Pictória - É a capacidade de reproduzir, pelo desenho, objetos e situações reais ou mentais. É também de organizar elementos visuais de forma harmônica, estabelecendo relações estéticas entre eles. Trata-se de uma inteligência que se destaca em pintores, artistas plásticos, desenhistas, ilustradores e chargistas.

As inteligências múltiplas assumiram um papel importante no cenário educacional, uma vez que valorizam as potencialidades dos indivíduos, bem como suas diferenças individuais.

Exercícios de Fixação

- 1- Que fatores entram em jogo quando pessoas muito inteligentes não são bem sucedidas e pessoas com baixo QI podem se projetar surpreendentemente bem na vida?
- 2- Que habilidades propostas por Goleman estão relacionadas à inteligência interpessoal de Gardner?
- 3- Que habilidades propostas por Goleman estão relacionadas à inteligência intrapessoal de Gardner?
- 4- No contexto das inteligências múltiplas, qual ou quais você julga ter como predominante?

3.5 – Papel do Professor na Construção do Conhecimento

“Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas.
(...). Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio” (Heráclito apud
ARANHA M. L. A. e MARTINS, M. H. P., 1997: 50).

O pensamento acima sugere o entendimento que devemos ter de um processo de aprendizagem, ou seja, para quem investiga, para quem estuda, cada momento é um novo momento, a transformação precisa ser uma consequência. Os conteúdos trabalhados nesta disciplina estão presentes e relacionados ao dia-a-dia da sala de aula e obviamente, não usamos esse saber de forma aleatória e desordenada, ao contrário, procuramos articular cada conteúdo a um contexto específico de forma ética e consciente. Nossos alunos não são um grande material experimental que caíram em nossas mãos para realizarmos experiências pedagógicas, mas seres em formação que precisam contar com nosso compromisso e competência. Nesse sentido, qual o papel do professor na construção do conhecimento? Como podemos entender esse papel a partir dos conteúdos estudados?

Sabemos os difíceis problemas com os quais se defronta o educador nos dias atuais. Seu papel como educador consiste em ir além do compromisso com a construção do conhecimento, sendo necessária sua sensibilização para outros aspectos, que envolvem a formação do aluno como um todo. É preciso reconhecer a individualidade constitucional da criança e inferir, a partir de pequenos indícios, o que está se passando na mente dela, dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade, compreender os valores que a criança traz e transmitir outros que favoreçam sua integração à sociedade. Nesse sentido, podemos perceber que as teorias psicológicas, como a Psicanálise, podem auxiliar o professor na compreensão dos seus alunos. A Psicanálise também pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender sua prática

educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. O encontro do que foi ensinado e a subjetividade de cada um tornam possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos.

Professor e aluno são guiados cada qual por seu desejo. Ao professor, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. Ao aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, e que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor, a via da transferência, encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. Pela via da transferência, o aluno “passará” pelo professor, “usa-lo-á”, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos. E essa superação do mestre é um processo importantíssimo para a aquisição de autonomia.

O professor também participará do desenvolvimento da inteligência emocional do aluno, uma vez que a escola divide com a família a responsabilidade pela educação das crianças. Não se trata de fazer desta área de conhecimento uma disciplina formal e sim, inseri-la no contexto geral da escola. Inteligência emocional se desenvolve com atividades lúdicas, material de leitura, com histórias envolvendo, por exemplo, amizade e outros aspectos da afetividade, onde surja a necessidade de empatia, compreensão e assim por diante. Na realidade, trata-se de uma abordagem a ser adotada no ambiente escolar, um compromisso pedagógico para promover o crescimento do educando como ser integral e participativo, consciente de seu papel, de seus afetos e aberto aos sentimentos do outro. O desenvolvimento emocional tem reflexos diretos no aproveitamento escolar à medida que os alunos se tornam mais sociáveis, responsáveis e automotivados. Não podemos esquecer de destacar, ainda, que inteligência emocional também pode ser desenvolvida com as próprias atitudes, através do exemplo, afinal nós estudamos que a aprendizagem também se dá por imitação, e portanto, o professor muitas vezes exerce a função de um modelo.

No contexto da concepção interacionista de desenvolvimento, a escola assume um papel diferente, à medida que não fornece ao aluno verdades acabadas, mas possibilita um espaço onde este construa novos conhecimentos e formas de pensar. O interacionismo questiona procedimentos de avaliação que se pautam na visão tradicional do

“erro”. Na verdade, as soluções erradas são ricas em informações para o professor, que deverá fazer uso adequado do “erro” do seu aluno, percebendo-o como sinal de uma estruturação em construção, e a partir dele direcionar sua atuação, criando situações em que os alunos reelaborem o problema.

Conhecemos duas importantes contribuições da concepção interacionista através de Piaget e Vygotsky, cujas teorias têm grande influência no contexto educacional.

Para Piaget, os estágios de desenvolvimento cognitivos são fundamentais. O desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal e por essa razão é importantíssimo o professor estar atento a esse desenvolvimento para adequar os conteúdos a serem trabalhados ao pensamento que a criança apresenta em cada fase. Os resultados encontrados por Piaget indicam, por exemplo, que o melhor período para a aprendizagem de conceitos abstratos é a adolescência, uma vez que as estruturas formais de pensamento estão se consolidando. Portanto, a informação geral que o professor pode tirar das descobertas de Piaget refere-se à adequação dos conteúdos em nível de desenvolvimento da criança, estabelecendo uma seqüência de ensino para os conteúdos. Por isso, cada disciplina possui uma organização hierárquica de conceitos. Conseqüentemente, para haver maior facilidade de aprendizagem, é preciso que certos pré-requisitos sejam estabelecidos.

De acordo com Vygotsky, no processo de aprendizagem, a criança parte de suas próprias generalizações e significados. Ela raciocina sobre explicações recebidas e as transforma de acordo com seus esquemas lógicos e conceituais. Para entrar no caminho da generalização e da abstração, ela necessita do auxílio de adultos e de outras crianças, é o chamado processo de *mediação*. Vygotsky defende, portanto, o trabalho de aprendizagem coletiva. É no trabalho em grupo que ocorre o desequilíbrio conceitual por meio do contraste de vários pontos de vista, até que se chegue a dialética do conhecimento individual e ao aparecimento das funções intelectuais. Segundo esse ponto de vista, a tarefa da escola é conduzir o aluno ao patamar superior de desenvolvimento, transformando o conhecimento atual desse aluno.

Para Vygotsky, o aprendizado de qualquer conteúdo começa muito antes de a criança freqüentar a escola. Em seu entender, a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real, é então, mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança. Desta forma, procede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento. Cabe ao professor levar

em consideração essa cultura infantil, pois antes que os conceitos espontâneos tenham alcançado um certo nível, a criança não será capaz de absorver o conceito científico correlato. O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico, criando as estruturas necessárias para a sua absorção. O conceito científico, por sua vez, permite a ampliação dos conceitos espontâneos e conseqüentemente altera o modo pelo qual a realidade é refletida pela criança.

Concluimos que a atuação dos professores é importantíssima para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esta construção dá-se a

partir de um processo significativamente dinâmico e complexo, onde o professor deverá ajudar seus alunos na descoberta de suas potencialidades e de suas habilidades mais expressivas, incentivar e adotar o reforço positivo para os avanços demonstrados pelas crianças, identificar suas necessidades com vistas a alcançar a motivação, ensinar e aprender. Ao assumir de forma responsável e consciente o compromisso com sua profissão, apesar das dificuldades, o professor terá a satisfação de estar contribuindo para melhorar a auto-estima e para consolidar a formação de indivíduos conscientes, críticos, competentes e equilibrados.

Atividade Complementar

1- Assistir ao filme *O Preço do Desafio* e interpretar os seguintes aspectos:

- Identificar o papel desempenhado pelo professor na construção do conhecimento dos alunos.
- Perceber a importância da comunicação empática entre professor e alunos.

Considerações Finais

A leitura reflexiva e crítica deste material, bem como a realização dos exercícios e das atividades complementares propostas, são fundamentais para seu aprendizado. Entretanto, não deixe de consultar alguns títulos da bibliografia para ampliar e sedimentar seus conhecimentos.

Atenção!

As respostas dos Exercícios de Fixação são encontradas nos textos da sua respectiva unidade. Para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, entre em contato com o seu tutor.

Se você:

- 1) concluiu o estudo deste guia;**
- 2) participou dos encontros;**
- 3) fez contato com seu tutor;**
- 4) realizou as atividades previstas;**

Então, você está preparado para as avaliações.

Parabéns!

Glossário

Aprendizagem – Mudança de comportamento decorrente de prática ou experiência anterior; é um processo interno, não observável, inferido através do desempenho dos organismos.

Behaviorismo – Teoria Psicológica, também conhecida como comportamental. Ressalta a importância dos eventos objetivos, publicamente observáveis, como base da verdadeira Psicologia científica.

Condicionamento Clássico ou Respondente – Complexo de processos orgânicos resultante da apresentação emparelhada de dois estímulos em rápida seqüência temporal, usualmente repetida inúmeras vezes. Em consequência da apresentação emparelhada dos dois estímulos, o estímulo que antes não era o adequado a uma determinada reação passa a adquirir a potencialidade de induzir aquela reação.

Condicionamento Operante – Método instrumental de condicionamento investigado por Skinner, que pode ser descrito da seguinte forma: um estímulo provoca uma reação que coloca à vista um estímulo gratificador, criando assim, maiores probabilidades de repetição da mesma reação.

Desempenho – Diz respeito ao comportamento observável.

Estruturalismo – Sistema da Psicologia associado aos ensinamentos de Wundt e que sustentava que a Psicologia é experiência humana, estudada do ponto de vista da pessoa que experimenta. Seu método é a introspecção.

Funcionalismo – Escola da Psicologia que atribui importância primordial aos atos ou processos mentais como objeto de estudo. A mente deve ser estudada em função de sua utilidade para o organismo, tendo em conta a adaptação ao meio. Opõe-se ao estruturalismo de Wundt.

Gestalt – Teoria Psicológica que enfatiza a percepção. Propõe que as unidades organizadas na percepção e no comportamento têm propriedades características que não podem ser reduzidas às propriedades de suas partes componentes.

Libido – Significa em latim, vontade, desejo. Energia postulada por Freud como essência das transformações da pulsão sexual.

Motivação – Ou motivo, refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade que ativa ou desperta o comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade ativante.

Neurose – Afecção de origem psíquica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do indivíduo e constitui compromisso entre o desejo e a defesa.

Psicanálise – Método de psicoterapia desenvolvido por Sigmund Freud. Baseia-se na técnica de associação livre, na investigação metódica e no estudo teórico das observações decorrentes de investigação empírica das perturbações de comportamento e estrutura.

Pulsão – Consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo.

Reflexo Condicionado – Novo padrão de comportamento desenvolvido por um determinado estímulo após o condicionamento. Trata-se de um princípio básico para a explicação de inúmeros fenômenos do comportamento.

Reforço – Fortalecimento de uma resposta a um estímulo.

Repressão – Em sentido amplo é a operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno (idéia, afeto, etc.).

Socialização – Processo de internalização (apropriação) do mundo social, com suas normas, valores, modos de representar objetos e situações que compõe a realidade objetiva. É o processo de constituição de uma realidade subjetiva que se forma a partir das primeiras relações do indivíduo com o meio social.

Socialização Primária – É a primeira socialização em que o indivíduo é inserido normalmente na família ou o seu substituto: a creche, o orfanato, etc.

Socialização Secundária – É a socialização que sucede a socialização primária; ocorre em outros grupos sociais do indivíduo, ao longo de sua vida. Essa socialização irá ocorrer na escola, clube, trabalho, etc.

Referências Bibliográficas

- ARANHA M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1996.
- BEE, H. *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BERGER P. L. e LUCKMANN T. *A construção social da realidade*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIGGE, M. L. *Teorias da Aprendizagem Para Professores*. São Paulo: EPU, 1986.
- BOCK, A. M. B. et al. *Psicologias - Uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRAGANTE, L. A. *Entendendo a Adolescência*. São Paulo: Summus, 1997.
- BRAGHIROLI, E. M^a et al. *Psicologia Geral*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da Aprendizagem*. 24 ed. Petrópolis: 1996.
- CARPIGIANI, B. *Psicologia*. Das Raízes aos Movimentos Contemporâneos. São Paulo: Pioneira, 2000.
- CARVALHO, V. B. C. G. *Desenvolvimento e Psicologia: generalidades, conceitos, teorias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- CORIA- SABINI, M^a A. *Psicologia Aplicada à Educação*. São Paulo: EPU, 1996.
- _____. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 2002.
- DAVIDOFF, L. L. *Introdução à Psicologia*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2001.
- FALCÃO, G. M. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 2002.
- GOLEMAN D. *Inteligência Emocional*. 16 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KELLER, F. S. *Aprendizagem: Teoria do Reforço*. São Paulo: EPU, 1996.
- JAMES M. e JONGEWARD D. *Nascido para Vencer*. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MACIEL, I. M. (Organização). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- MILHOLLAN, F. et al. *Skinner X Rogers: Maneiras contrastantes de encarar a Educação*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MYERS, D. *Introdução à Psicologia Geral*. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MORGAN, C. T. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.
- MUSSEN, P. H. et al. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. 4 ed. São Paulo: Habra, 1977.
- NYE, R. D. *Três Psicologias*. Idéias de Freud, Skinner e Rogers. São Paulo: Pioneira, 2002.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 21ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- PILETTI, N. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática, 2002.
- RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do Desenvolvimento*. 4 volumes. São Paulo: EPU, 1981.
- ROGERS, C.R. *Liberdade Para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SPERLING, A. P. e MARTIN, K. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SPITZ, C. *Adolescentes Perguntam*. São Paulo: Summus, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- WADSWORTH, B. J. *Inteligência e Afetividade na Teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- WEITEN, W. *Introdução à Psicologia – Temas e Variações*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ZAGURY, T. *O Adolescente por Ele Mesmo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

