

PSICOLOGIA GERAL E DO DESENVOLVIMENTO

Prof.ª Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti



2013

1ª Edição



Copyright © UNIASSELVI 2013

Elaboração:

Prof.ª Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

155

C532p Chiaratti, Fernanda Germani de Oliveira

Psicologia geral e do desenvolvimento / Fernanda Germani de
Oliveira Chiaratti. Indaial : Uniasselvi, 2013.

212 p. : il

ISBN 978-85-7830- 618-2

1. Psicologia do desenvolvimento e diferencial.

I. Centro Universitário Leonardo da Vinci.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)!

Bem vindo(a) à disciplina de **Psicologia Geral e do Desenvolvimento**.

Este é o Caderno de Estudos, material organizado com o objetivo de contribuir para a realização dos seus estudos e para a ampliação de seus conhecimentos a respeito da psicologia e o desenvolvimento humano.

Convidamos você a adentrar no universo da psicologia, conhecendo sua história, sua ciência psicológica, suas teorias, suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Neste caderno buscamos compreender o fazer do psicólogo em diversos campos de atuação e as abordagens ou teorias psicológicas mais utilizadas por este profissional.

Serão abordadas, com base no conhecimento da psicologia do desenvolvimento, todas as fases do ciclo vital: infância, adolescência, idade adulta e maturidade. Para esta compreensão reunimos as contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud, Bronfenbrenner, Erikson.

As unidades foram constituídas de forma didática e complementar. Elas apresentam o texto, com questões reflexivas, e indicam outras referências que podem ser consultadas, a fim de complementar seus estudos.

Desejo a você um bom trabalho e que aproveite ao máximo as matérias dos temas tratados nesta disciplina.

Bons estudos e sucesso na sua vida acadêmica!

Prof.^a Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, tablet ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo layout, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades.



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE.



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas.



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE!



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – A PSICOLOGIA: AS ORIGENS E O DESENVOLVIMENTO.....	1
TÓPICO 1 – A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA PSICOLÓGICA.....	3
1 INTRODUÇÃO.....	3
2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	3
2.1 A PSICOLOGIA FUNCIONALISTA.....	6
2.1.1 William James: observador da vida mental.....	7
2.2 EDWARD BRADFORD TITCHENER: A ESCOLA DO ESTRUTURALISMO.....	9
2.3 ASSOCIACIONISMO.....	11
2.4 WILHELM WUNDT: FUNDADOR DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA.....	13
RESUMO DO TÓPICO 1.....	17
AUTOATIVIDADE.....	18
TÓPICO 2 – PSICOLOGIA DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS ATUAIS.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 O BEHAVIORISMO.....	19
3 CARL ROGERS E A VISÃO HUMANISTA.....	26
4 A GESTALT: A PSICOLOGIA DA FORMA.....	28
5 SIGMUND FREUD E A PSICANÁLISE.....	32
RESUMO DO TÓPICO 2.....	39
AUTOATIVIDADE.....	40
TÓPICO 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA.....	41
1 INTRODUÇÃO.....	41
2 AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	41
LEITURA COMPLEMENTAR.....	55
RESUMO DO TÓPICO 3.....	60
AUTOATIVIDADE.....	61
UNIDADE 2 – A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	63
TÓPICO 1 – UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	65
1 INTRODUÇÃO.....	65
2 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E BIOPSISSOCIAIS.....	65
3 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS.....	69
4 DIMENSÕES E PROCESSOS SUBJACENTES AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	77
5 A ADOLESCÊNCIA: AS INFLUÊNCIAS SOBRE OS PROCESSOS BÁSICOS.....	82
6 O ADULTO E O ENVELHECIMENTO: OS ASPECTOS PSICOLÓGICOS.....	89
RESUMO DO TÓPICO 1.....	95
AUTOATIVIDADE.....	96
TÓPICO 2 – CONHECENDO AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	97
1 INTRODUÇÃO.....	97
2 URIE BRONFENBRENNER: A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	97

3 HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	103
4 SIGMUND FREUD: OS PROCESSOS PSICODINÂMICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	112
5 ERIK ERIKSON: TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	118
RESUMO DO TÓPICO 2.....	121
AUTOATIVIDADE	122
TÓPICO 3 – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY	123
1 INTRODUÇÃO	123
2 PIAGET: A CONCEPÇÃO COGNITIVA.....	123
2.1 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO	125
3 PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO, ACOMODAÇÃO E ASSIMILAÇÃO.....	128
4 LEV VYGOTSKY: A TEORIA SOCIOCULTURAL - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	132
4.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	133
4.2 A FALA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	135
LEITURA COMPLEMENTAR.....	139
RESUMO DO TÓPICO 3.....	144
AUTOATIVIDADE	145
UNIDADE 3 – TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA.....	147
TÓPICO 1 – FAMÍLIA: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO.....	149
1 INTRODUÇÃO	149
2 A HISTÓRIA DA FAMÍLIA: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	150
3 TIPOS DE FAMÍLIA.....	151
4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ETAPAS DE CICLO VITAL.....	154
5 TEORIA GERAL DOS SISTEMAS	161
RESUMO DO TÓPICO 1.....	163
AUTOATIVIDADE	164
TÓPICO 2 - VIOLÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	165
1 INTRODUÇÃO	165
2 CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO	165
3 SEXUALIDADE.....	172
4 VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA: O <i>BULLYING</i>	174
5 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	177
6 VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO	179
RESUMO DO TÓPICO 2.....	183
AUTOATIVIDADE	184
TÓPICO 3 – MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA	185
1 INTRODUÇÃO	185
2 A TELEVISÃO E O CINEMA	185
3 RÁDIO E PROPAGANDA.....	190
4 AS NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET E OS <i>GAMES</i>	193
LEITURA COMPLEMENTAR.....	197
RESUMO DO TÓPICO 3.....	205
AUTOATIVIDADE	206
REFERÊNCIAS	207

A PSICOLOGIA: AS ORIGENS E O DESENVOLVIMENTO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade, você será capaz de:

- compreender o processo de constituição da psicologia enquanto ciência;
- conhecer as perspectivas teóricas do funcionalismo, estruturalismo e associacionismo;
- articular as diferentes teorias ou abordagens psicológicas aplicadas ao desenvolvimento humano;
- distinguir a atuação do psicólogo nas diferentes áreas profissionais.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No final de cada um deles você encontrará atividades que o(a) ajudarão a refletir e fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA PSICOLÓGICA

TÓPICO 2 – PSICOLOGIA DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS ATUAIS

TÓPICO 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA PSICOLÓGICA

1 INTRODUÇÃO

A palavra psicologia tem sua origem no grego *psique*, que significa alma, espírito, e *logos*, que se refere a estudo, discurso. Assim, em seu significado epistemológico, “psicologia” significa “ciência da alma”. Também é conhecida pelo senso comum como a ciência que estuda o comportamento. De acordo com Figueiredo (2010), esta inclui muito mais do que a análise de simples movimentos, como os que fazemos, por exemplo, quando comemos. A psicologia busca respostas para compreender, entre outras coisas, as ações como, por exemplo: falar, pensar, perceber, reter informações, sentir, criar.

Neste sentido, a psicologia não restringe as ocorrências passíveis de observação e nem as situações mentais, não observáveis (inferências), mas, segundo Bleger (1984), abrange todas as manifestações do ser humano. Procura, assim, sistematizar e estabelecer tais conhecimentos de forma a poder apresentá-los e replicá-los, bem como prever e antecipar tais fenômenos.

Assim, podemos definir a psicologia como uma ciência biopsicossocial, que, neste sentido, se relaciona de forma interdisciplinar com as outras ciências, sobretudo com a biologia, a medicina, a filosofia e a sociologia.

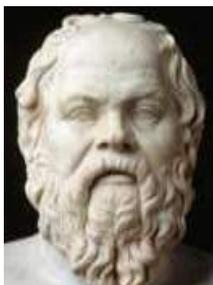
Nesse primeiro tópico abordaremos os principais precursores da psicologia, as escolas de pensamento chamadas de estruturalismo, o funcionalismo, o associacionismo, até chegar à fase científica, representada por Wilhelm Wundt.

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

O estudo da história da psicologia vai fornecer os alicerces, as raízes em que será construído esse conhecimento científico da psicologia. Não podemos deixar de referenciar alguns dos filósofos que contribuíram para o desenvolvimento e o desdobramento da psicologia.

Sócrates foi um dos mais conhecidos filósofos gregos. Dedicava-se à educação da juventude. Ensinava que o conhecimento do meio que nos cerca é imperfeito, porque nos chega através dos sentidos, via imperfeita, sujeita a ilusões. Acreditava que um único tipo de conhecimento podia ser obtido: o do próprio eu. Esse conhecimento é o único necessário, pois permite ao homem levar vida virtuosa.

FIGURA 1 - IMAGEM DE SÓCRATES

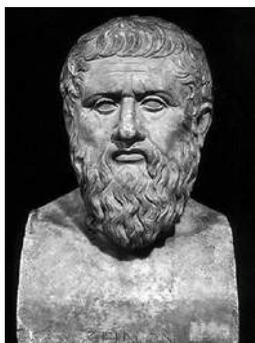


FONTE: Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/socrates/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

O seu procedimento didático partia do princípio “sei que nada sei”, ou seja, a sua sabedoria consistia em ter consciência de sua própria ignorância. Ter consciência de que não se sabe é o ponto de partida da ciência e do conhecimento. Sócrates foi um crítico das tradições, dos usos e costumes da época, do próprio regime democrático, da religião, da antiga ciência física, provocando uma verdadeira revolução que não só influenciou a filosofia grega como todo o pensamento filosófico ocidental, e que também lhe custou a vida.

Platão foi o mais ilustre aluno de Sócrates. Acredita que o conhecimento que nos vem dos sentidos é imperfeito e acrescenta a esse conceito a existência de um reino das ideias que é o permanente e o perfeito, o qual existe fora do homem e é independente dele. Platão distingue, no homem, um mundo imaterial que seria a mente.

FIGURA 2 - IMAGEM DE PLATÃO

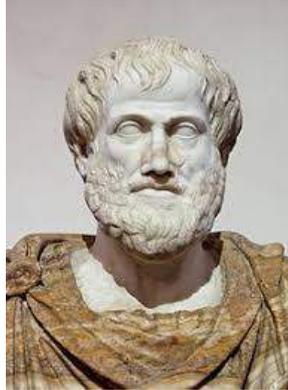


FONTE: Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/platao/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Para ele, o homem seria um ser dualista, composto de mente e corpo. Essa visão é considerada a raiz mestra da história da psicologia. Depois de estabelecer a distinção entre mente e corpo, Platão associou a esses dois termos um conjunto de valores opostos. A mente foi identificada com o belo e o bem, enquanto a matéria representava a parte inferior do homem e do universo.

Discípulo de Platão, Aristóteles é seu opositor. Não acreditava na existência de ideias inatas e nem no mundo das ideias. Para Aristóteles, a criança, ao nascer, não traz nenhuma bagagem de conhecimento. É através da experiência que irá adquirir conhecimento, pois, no seu entender, nada há na inteligência que não tenha passado pelos sentidos.

FIGURA 3 - IMAGEM DE ARISTÓTELES



FONTE: Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/foto4.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Aristóteles identifica os primeiros degraus na escala da aquisição do conhecimento, são eles: os órgãos dos sentidos e as sensações. Os órgãos dos sentidos, quando estimulados, provocam reações, ou seja, impressões, por exemplo, de bem-estar, de mal-estar, gustativas, visuais. Essas impressões são o que se denomina de sensações. As sensações seriam o elemento mais simples e primitivo do conhecimento.

Aristóteles foi o primeiro homem a escrever tratados sistemáticos de psicologia, por exemplo, em sua obra *De anima* ou a respeito da mente, escreve sobre os sentidos e a sensação, a memória, o sono e a insônia, a geriatria, a extensão e brevidade da vida.

A psicologia, na época, era essencialmente filosófica. No entanto, muitas das tendências que haveriam de levá-la à conquista do *status* de ciência começavam a ser delineadas e identificadas.

A história da psicologia no Renascimento, entre outros fatores, está relacionada a René Descartes, um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, em especial para o desenvolvimento da psicologia, tentando resolver o problema mente e corpo, uma questão controversa durante anos. (SCHULTZ, 2009).

2.1 A PSICOLOGIA FUNCIONALISTA

O funcionalismo foi a primeira escola de psicologia exclusivamente norte-americana. Nasceu nas Universidades de Chicago e Columbia, e teve como precursoras as ideias evolucionistas de Darwin, psicologia do ato, fenomenológica e o naturalismo. Os funcionalistas concentram seus esforços no para que serve, qual a função. A questão é de ordem prática e utilitária. O estudo deveria dirigir-se ao aspecto instrumental da consciência, cuja função é dirigir o comportamento e ajustar o homem às condições ambientais, isto é, ao meio físico e social.

A consciência exerce uma atividade adaptativa e é um instrumento destinado a ajustar a ação. Em outras palavras, ela é um instrumento destinado a resolver problemas. Assim, o funcionalismo se enquadra no modelo filosófico do pragmatismo, em que a função da consciência não é conhecer, mas adaptar.

Neste sentido, os psicólogos funcionalistas concordam com a hipótese da biologia evolutiva: os seres vivos, e entre eles os animais, sobrevivem se têm as características orgânicas e comportamentais adequadas à sua adaptação ao ambiente.

Não eliminam a auto-observação, apesar de não garantir a introspecção experimental no estilo de E. B. Titchener, porque esta seria muito artificial. Não confiam totalmente na auto-observação, dadas as suas dificuldades científicas.



Edward Bradford Titchener (1867-1927), representante do estruturalismo, nasceu na Inglaterra, doutorou-se em Leipzig, na Alemanha, e desenvolveu o seu trabalho em Cornell, nos Estados Unidos, para onde levou o estruturalismo de Wundt, seu mestre.

FIGURA 4 - EDWARD BRADFORD TITCHENER



FONTE: Disponível em: <<http://www.psicoloucos.com/Titchener/biografia-de-edward-bradford-titchener.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

O estruturalismo é “um sistema elementista, atomista e associacionista. Procura entender a concatenação da unidade no todo. Utiliza-se da fisiologia, procura quantificar ou medir as suas experiências, muito embora utilize, também, a descrição qualitativa dos elementos mentais”. (FREIRE, 1997, p.100).

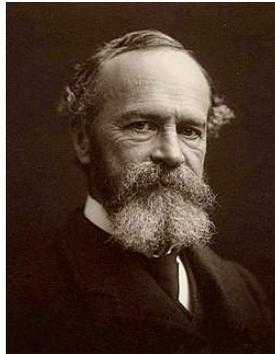
Interessava-se pela mente humana em geral, procurava estabelecer leis gerais que servissem para todos e não se preocupava com as diferenças individuais e os problemas práticos do dia a dia.

2.1.1 William James: observador da vida mental



William James: (1842-1910), psicólogo e filósofo, criador do pragmatismo. Sua principal obra foi “Princípios de psicologia”.

FIGURA 5 - IMAGEM DE WILLIAM JAMES



FONTE: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/foto13.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

No que tange ao objeto de estudo, as palavras-chave são descritas como: fenômenos e condições. Com o fenômeno, James descrevia que o objeto de estudo da psicologia devia ser buscado na experiência imediata; com condições, referia-se à importância do corpo, principalmente do cérebro na vida mental. A psicologia viria do conhecimento do comportamento e da consciência.

Subjacente a todo esse tipo de estudo estava a pressuposição geral de que a psicologia deve estudar desempenhos, de um lado, da ciência biológica, e do outro, o homem deve ser estudado em seu ajustamento e reajustamento ao meio.

Na consciência, as subestruturas físicas constituem um elemento básico da psicologia. Na qual deve ser avaliada no seu ambiente natural, que é o físico do ser humano.

A amplitude das concepções de James sobre a consciência, em contraste com as de Titchener, é especialmente instrutiva como chave para a diferença entre as abordagens funcional e estrutural da psicologia.

James, em primeiro lugar, sublinhou as características da consciência, as quais são exclusivamente estudadas pela psicologia. São elas: pessoal, individualista, pertence a uma única pessoa; é permanentemente mutável, é essencialmente um processo e deve ser estudada primordialmente como tal; é sensivelmente contínua; é seletiva, ela escolhe, proporcionando a atenção, a pertinência e continuidade da escolha, e ocorre tanto de uma forma transitiva como substantiva. (SCHULTZ, 2009).

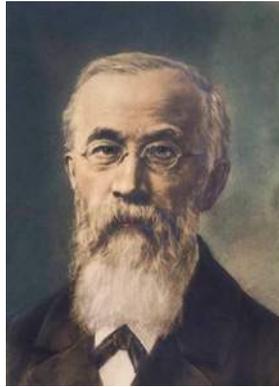
Em segundo lugar, enfatizou a finalidade da consciência. A sua função é fazer do homem um animal melhor adaptado, torná-lo apto a escolher. A alternativa consciente deve ser posta em encontro com o costume, que se torna involuntário e inconsciente. A tendência da consciência é para envolver-se sempre que existe um novo problema, sempre que se necessita de um novo ajustamento.

Rebelava-se também contra a artificialidade e o acanhamento da disposição de Wundt. Esperava serem as experiências conscientes simplesmente e não um conjunto de elementos. O descobrimento de elementos mínimos pela análise introspectiva, da consciência, não comprova que eles existam independentemente de um observador treinado. Os psicólogos realizam leituras da ciência baseadas na sua sistematização e em sua opinião.



Wilhelm Wundt (1832-1920). A vida de Wundt e a história da psicologia foram marcadas pela publicação do livro "Elementos de psicologia fisiológica" e pela fundação, em Leipzig, do laboratório para pesquisas psicológicas.

FIGURA 6 - WILHELM WUNDT



FONTE: Disponível em: <<http://caminhodapsicologia.webnode.com.pt/wundt/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

A vida mental, para James, incide em um conhecimento que se modifica inteiramente. A consciência é uma absorção constante, um fluxo de consciência, e qualquer tentativa de dividi-la em fases temporariamente distintas pode distorcê-la. Para expressar essa ideia, James cunhou a expressão fluxo de consciência.



Fluxo de consciência: ideia de James de que a consciência é um processo de fluxo contínuo e qualquer tentativa de reduzi-la a elementos pode distorcê-la.

Como a consciência se conserva em constante transformação, não é cabível conhecer o mesmo pensamento ou a mesma percepção mais de uma vez. Pode-se refletir num objeto ou num estímulo em mais de uma ocasião, mas os pensamentos não são parecidos em cada ocasião. São distintos devido às experiências intervenientes. Desse modo, a consciência é definida como cumulativa e não recorrente.

2.2 EDWARD BRADFORD TITCHENER: A ESCOLA DO ESTRUTURALISMO

Um dos alunos de Wundt, Titchener tenta colocar a psicologia apenas no campo das ciências naturais. Figueiredo (2010) descreve que Titchener redefine o objeto da psicologia como sendo a experiência subordinada de um sujeito, sendo este inventado como um puro organismo, e não mais a experiência imediata.

Partia do pressuposto de que cada totalidade psicológica compõe-se de elementos. Com isso a psicologia deixa de ser tão independente como pretendia Wundt. Concentrava-se nos elementos ou conteúdos mentais, assim como na conexão mecânica mediante o processo da associação, mas descartava a doutrina da apercepção de Wundt.

Para Titchener, o elemento do conhecimento da psicologia é a informação consciente, ou seja, como dependente do indivíduo que a vivencia. “Definia a consciência como a soma das experiências existentes em determinado momento. A mente é a soma das experiências acumuladas ao longo do tempo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 45).

A consciência e a mente são semelhantes, somente com a pendência de que a consciência submerge os processos mentais que ocorrem em determinado momento, e a mente, o total desses processos.

No estudo da experiência consciente, Titchener fez um alerta a respeito de se empreender o que tituló de erro de estímulo, que gera uma confusão entre o processo mental e o elemento da observação. Por exemplo, o sujeito enxerga uma maçã e a delineia somente como a fruta maçã, não descrevendo a cor, o brilho e a forma que está enxergando, cometendo assim o erro de estímulo. O elemento da observação não deve ser exposto na linguagem cotidiana, mas em termos do conteúdo consciente, elementar da experiência.

Outro exemplo é quando o observador concentra-se no elemento de estímulo e não apenas no conteúdo consciente, não fazendo distinção entre o conhecimento adquirido no passado em relação ao objeto (o nome do objeto é maçã) e a própria experiência imediata e direta. Todo observador sabe que a maçã é vermelha, redonda e tem certo brilho. Ao descrever outras características que não sejam a cor, o brilho e o formato, em vez de observar o objeto, o observante o está explicando. Trata-se, assim, da experiência mediata e não da imediata.

FIGURA 7 - IMAGEM DA MACÃ



FONTE: Disponível em: <<http://www.fotosearch.com.br/fotosimagens/ma%C3%A7%C3%A3s.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.



Erro de estímulo: confusão entre o processo mental que está sendo estudado e o estímulo ou objeto que está sendo observado.

De acordo com Figueiredo (2010), Titchener aplicava a introspecção ou auto-observação, como alicerce em observantes duramente habilitados para apresentar os dados no seu estado consciente; em vez de apresentar o estímulo notado ou adquirido, aplica apenas nomes conhecidos. Percebeu que todos aprendemos a descrever a experiência em termos do estímulo, por exemplo, chamar o objeto vermelho, redondo e brilhante de maçã, o que é suficiente e útil para o cotidiano.

Assim, o estruturalismo define a psicologia como ciência da consciência ou da mente. A mente seria a soma total dos processos mentais, no qual a tarefa da psicologia seria a de descobrir quais são os elementos, ou seja, qual é o verdadeiro conteúdo da mente e a maneira pela qual se estrutura.

2.3 ASSOCIACIONISMO

A questão central do associacionismo resume-se em saber o que faz com que as ideias se unam e se guiem umas às outras e como estas ideias associadas se tornam estáveis e duradouras. Buscava estabelecer os princípios e as leis da associação de ideias.

Para isso analisaram a vida psíquica, a consciência, as ideias e o conhecimento, com o fim de buscar a unidade básica da mente e o modo como, a partir dessas unidades, elas se associam e formam o complexo mundo mental. Os associacionistas aceitaram os princípios ou leis de associação que já haviam sido estabelecidos.

Complementando as ideias de Aristóteles, David Hartley (1705-1757) apud Schultz e Schultz (2006) afirma que as associações simples se reúnem em grupos ou ideias complexas. No seu entender, as sensações experimentadas serão lembradas juntas, como, por exemplo, a música traz a lembrança da pessoa que estava presente quando foi ouvida.

Entende ainda que a associação pode ser sucessiva ou simultânea. A sucessiva determina a sequência no tempo; exemplo: fulano tropeçou e caiu. A simultânea responde pela formação das ideias complexas, ou seja, aquelas que abrangem muitos elementos ao mesmo tempo; exemplo: a ideia de casa envolve a ideia de parede, telhado, tijolo, a ideia de formas.

O associacionismo teve papel relevante no desenvolvimento da psicologia. Buscava examinar os problemas, o pensamento, dentro da realidade das ciências naturais e em tudo que podia ser observado, estabelecendo as leis naturais que os regem.

Recebeu influências de Edward L. Thorndike. A sua investigação sobre a conduta animal foi um passo decisivo para a explicação do comportamento através de um controle rigoroso e sistemático. Deu relevante colaboração à educação, principalmente pela elaboração de princípios da aprendizagem.

Formulou a lei do exercício, ou seja, quanto mais frequente, mais recente e mais fortemente um vínculo é exercido, mais efetivamente será fixado. Estabeleceu também o princípio do ensaio e erro na aprendizagem. Fez diversas experiências e concluiu que um ato seguido de satisfação será gravado, enquanto o seguido de insatisfação será eliminado, denominando assim esse processo de Lei do Efeito.



Edward L. Thorndike (1874-1949): norte-americano exerceu influência tanto sobre os funcionalistas como sobre os behavioristas.

FIGURA 8 - EDWARD L. THORNDIKE



FONTE: Disponível em: <<http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/thorndike.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

2.4 WILHELM WUNDT: FUNDADOR DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

O alemão Wilhelm Wundt costuma ser reconhecido como um pioneiro na formulação de um projeto de psicologia como ciência independente, na invenção de instituições designadas à pesquisa e ao ensino da psicologia.

Wundt apud Figueiredo (2010) descrevia a sua psicologia como a ciência da experiência consciente. Assim, o método da psicologia científica deve abranger as observações da experiência consciente. No entanto, somente o sujeito que passa pela experiência é capaz de observá-la. Wundt estabeleceu que o método de observação devia necessariamente utilizar-se da introspecção. Wundt se referia a esse método como percepção interna.



Introspecção: autoanálise da mente para inspecionar e relatar pensamentos ou sentimentos pessoais.

Para Wundt, a psicologia era uma ciência intermediária entre as ciências da natureza e as ciências da cultura. Wundt não só reúne, mas classifica e agrupa os elementos da vida mental, determina o seu objeto e objetivo, enuncia os seus princípios e os seus problemas, estabelece os métodos de estudo, enfim, estrutura e normatiza a psicologia. (FIGUEIREDO, 2010).

Desde seu início, o lugar da psicologia entre as ciências é um tanto incerto, e um dos méritos de Wundt foi o de conceber a psicologia nessa posição intermediária. A psicologia passa a ser uma ciência autônoma, não mais um apêndice da filosofia ou da fisiologia.

A psicologia de Wundt usa os métodos comparativos da antropologia e da filologia. Seu objetivo é a investigação dos procedimentos de síntese, pois para Wundt o conhecimento (experiência) imediato não é somente uma ocorrência desordenada, nem mera combinação mecânica de elementos, é o resultado de métodos de síntese inventiva, onde a subjetividade se manifestaria como vontade, como capacidade de criação.

Wundt concentrou-se no estudo da capacidade própria de organização da mente, dando o nome ao seu sistema de voluntarismo, em menção à palavra *volição*, que significa o ato ou força de vontade. O voluntarismo refere-se à força de vontade própria de preparar o conteúdo da mente em procedimentos de pensamento superiores.



Voluntarismo: ideia de que a mente é capaz de organizar o conteúdo mental em métodos de pensamento de grau mais elevado.

Wundt conhecia a experiência de uma causalidade psíquica, ou seja, de princípios da vida mental autônomos dos princípios que esclarecem o comportamento dos corpos físicos e fisiológicos. A fundação do laboratório para pesquisas psicológicas, em 1879, veio complementar e testar tudo aquilo que já havia sido dito no seu livro.

O grande desafio e principal objetivo era o de estudar os processos mentais através dos métodos experimentais e quantitativos que eram pertinentes a outras ciências, mostrando a influência da raiz ou fonte científica (da psicologia).

Na opinião de Wundt, os psicólogos deveriam dedicar-se ao estudo da experiência imediata e não a mediata, pois a experiência mediata acomoda ao indivíduo os conhecimentos ou as informações pertinentes como algo além dos elementos de uma experiência. É a forma usual de empregar a experiência para adquirir o conhecimento do nosso mundo. Por exemplo, quando olhamos uma rosa e dizemos a rosa é vermelha, subentende-se que nosso interesse principal concentra-se na flor e não no fato de percebermos algo denominado (cor) vermelho. Todavia, a experiência imediata de visualizar a flor não está no objeto propriamente dito, e sim na experiência de perceber que alguma coisa é vermelha.

FIGURA 9 - IMAGEM DA FLOR VERMELHA



FONTE: Disponível em: <<http://www.floresrosas.com.pt/imagens-flores-1-210.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

A introspecção ou percepção interna, praticada no laboratório de Wundt, obedecia a regras e condições estabelecidas por ele (SCHULTZ, 2009):

- Os observadores devem ser capazes de determinar quando o processo será introduzido.
- Os observadores devem estar em estado de prontidão e alerta.
- Deve haver condições adequadas para se repetir várias vezes a observação.
- Deve haver condições adequadas para se variar as situações experimentais em termos de manipulação controlada do estímulo.

A última condição remete à essência do método experimental: a variação das condições das situações de estímulo e a observação das mudanças resultantes nos conhecimentos apresentados pelos sujeitos. Wundt esperava que sua forma de introspecção, a percepção interna, permitisse fornecer todos os dados básicos necessários para o estudo dos problemas de interesse da psicologia, assim como a percepção externa proporcionava os dados para as ciências como a astronomia e a química.

Na percepção externa, o foco de observação encontra-se fora do observador, por exemplo, uma estrela ou a reação da mistura química no tubo de ensaio. E na interna, o enfoque encontra-se dentro do observante, na sua experiência consciente.

Wundt alegava ser a sensação uma das duas formas básicas de experiência. A sensação surge sempre que um órgão do sentido é excitado e os impulsos resultantes compreendem o cérebro. Sensações são seguidas de certas características de sentimento; quando se ajustam para formar um estado mais complexo, resultam na qualidade de sentimento.

Por fim, apesar da sua ênfase nos elementos da experiência consciente, Wundt distinguiu que, ao admirarmos os elementos do mundo real, nossa percepção é dotada de unidade ou de totalidade. Por exemplo, ao olharmos por uma janela, vemos uma árvore e não sensações individuais ou experiências conscientes de brilho, cor ou formato que os observadores treinados do laboratório descrevem como resultado de suas introspecções. Nossa experiência visual do mundo real compreende a árvore inteira e não como os sentimentos e as sensações constituintes da árvore.

FIGURA 10 - IMAGEM DE ÁRVORES



FONTE: Disponível em: <<https://pensamentoverde.com.br/wp-content/uploads/2016/11/1-arvore.jpg>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

Para Wundt, pode-se explicar esse fenômeno por meio da sua doutrina de apercepção que consiste em um processo ativo. Nossa consciência não age somente sobre as sensações e sentimentos que experimentamos.



Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro comparativo do estruturalismo, funcionalismo e associacionismo que vimos até o momento.

QUADRO 1 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE O ESTRUTURALISMO, FUNCIONALISMO, ASSOCIACIONISMO

Teorias e sistemas	Autores	Histórico	Principais pressupostos	Compreensão de desenvolvimento
Funcionalismo	James, Dewey	Sistema psicológico exclusivamente americano, teve origem nas ideias evolucionistas de Darwin, na teoria de diferenças individuais de Galton e na psicologia animal.	Movimento da psicologia que se dedicou ao estudo da mente, de seus elementos básicos, na adaptação do organismo ao ambiente.	Interesse pelo que a mente faz (funções), do que a mente é (estrutura). Ênfase nas diferenças, nos aspectos individuais e no comportamento anormal.
Estruturalismo	Wundt, Titchener	Surge na Alemanha e é trazido por Titchener para os EUA, permanecendo em evidência por mais de 20 anos.	Considera a experiência consciente como dependente das pessoas que a vivenciam. Combina indagações filosóficas com a investigação experimental. Método introspectivo.	Ênfase no papel da percepção sensorial, funções cerebrais e da aprendizagem no desenvolvimento. Estudo das relações entre a vida mental e os estímulos do mundo físico.
Associacionismo	Edward L. Thorndike	Origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias, das mais simples às mais complexas.	Revelou sua importância através da formulação da primeira teoria de aprendizagem na psicologia. Tem origem na concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias – das mais simples às mais complexas.	Formulou a Lei do Efeito. De acordo com essa lei, todo comportamento de um organismo vivo tende a se repetir, se nós recompensarmos (efeito) o organismo assim que este emitir o comportamento. E, pela Lei do Efeito, o organismo irá associar essas situações com outras semelhantes.

FONTE: Santos (2009)

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu que:

- A filosofia de Sócrates não abusava da técnica da palavra e da retórica e não impunha ideias, mas, através do diálogo crítico, procurava descobrir a verdadeira essência das coisas.
- O funcionalismo é representado por William James. Foi descrito como um desenvolvimento sistemático informal e algo impreciso, mas que representou a principal corrente da psicologia americana.
- No associacionismo as ideias serão mais efetivas, quando as lembranças vierem mais carregadas de força, vigor e forem mais novas ou mais recentes, que tiverem mais proximidade temporal.
- O objeto da psicologia para Titchener é descrito como sendo a experiência subordinada de um sujeito, sendo este inventado como um puro organismo, e não mais a experiência imediata.
- Titchener não nega a existência da mente, mas esta perde sua autonomia, depende sempre e se explica completamente em termos do sistema nervoso.
- Para Wilhelm Wundt, o objeto da psicologia é a experiência imediata dos sujeitos, embora ele não esteja primordialmente interessado nas diferenças individuais entre esses sujeitos.
- O estruturalismo define a psicologia como ciência da consciência ou da mente.



Caro(a) acadêmico(a)! Chegou o momento de dar uma pausa, para pensar o que vimos até aqui. Você aprendeu sobre a história da psicologia. Agora vamos responder às seguintes questões:

- 1 No que acreditava o filósofo grego Sócrates, ao se dedicar à educação da juventude e no ensinamento do conhecimento ao meio?
- 2 Defina o conceito de homem para Platão.
- 3 Wundt conhecia a experiência de uma causalidade psíquica, ou seja, de princípios da vida mental autônomos dos princípios que esclarecem o comportamento dos corpos físicos e fisiológicos. A fundação do laboratório para pesquisas psicológicas, em 1879, veio complementar e testar tudo aquilo que já havia sido dito no seu livro. Diante disso, qual era o seu grande desafio?

PSICOLOGIA DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS ATUAIS

1 INTRODUÇÃO

Na unidade anterior conhecemos um pouco sobre as tendências: o estruturalismo, funcionalismo e associacionismo. Dentro dessa fase científica enquadrou-se ainda o estudo das chamadas escolas psicológicas do século XX, que surgem como ramificações ou tendências do tronco formado pela psicologia científica, estruturado por Wundt.

Já na metade do século XX ficou conhecida como a era das grandes escolas: o Behaviorismo representado por B. F. Skinner; Carl Rogers na visão Humanista; a Gestalt: a Psicologia da Forma com Kurt Lewin e, por último, a Psicanálise, com Sigmund Freud.

Cada uma das teorias que apresentaremos neste tópico tem um valor e uma relevância única, pois cada escola da psicologia representada por um teórico elucidou aspectos particulares.

Cada subitem desse tópico apresenta uma teoria da psicologia que enriquece o nosso conhecimento sobre o comportamento humano. Permanecemos interessados na importância de cada teórico no que diz respeito à compreensão do potencial humano e à valorização do crescimento e o desenvolvimento pessoais.

2 O BEHAVIORISMO

O Behaviorismo é um ramo da psicologia que estuda o comportamento, encarando-o como previsível e controlável. A palavra inglesa *behaviour* significa comportamento, conduta. De acordo com o pensamento comportamentalista, a conduta dos indivíduos é observável e mensurável, similarmente aos fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas. É uma proposta que torna possível uma abordagem experimental do comportamento humano.

Os três postulados centrais do **Behaviorismo** são:

A Psicologia é a ciência do comportamento, e não a ciência da mente.

O comportamento pode ser descrito e explicado sem recorrer aos esquemas mentais ou aos esquemas psicológicos internos.

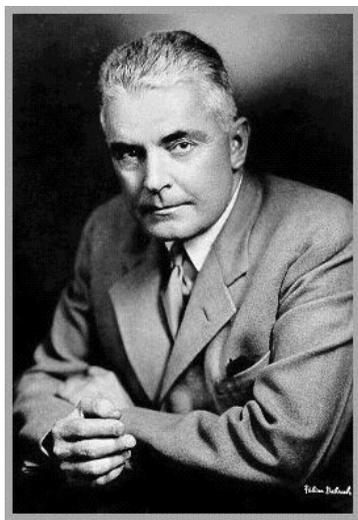
Fonte dos estímulos, os comportamentos estão vinculados ao meio externo e não aos esquemas internos individuais.

J. B. Watson e I. Pavlov foram considerados os pioneiros do comportamentalismo, porém a escola nasceu com Watson, psicólogo, que reconheceu e conceituou o behaviorismo como “a psicologia como um ramo da ciência natural. Seu objetivo teórico é a predição e o controle do comportamento” (FADIMAN, 1986, p. 191).



John B. Watson: (1878-1958), norte-americano, fundador do behaviorismo. Seus princípios basearam-se no estudo da psicologia animal.

FIGURA 11 - JOHN B. WATSON



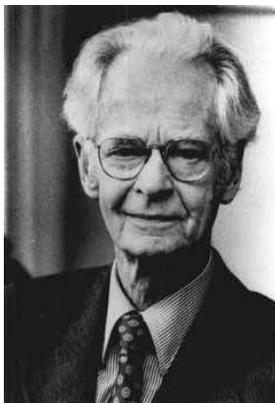
FONTE: Disponível em: <<http://caminhodapsicologia.webnode.com.pt/behaviorismo-watson/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Watson argumentava que não existia uma coisa chamada consciência, que toda aprendizagem dependia do meio externo, que toda atividade humana é condicionada e condicionável, independente da mudança na composição genética. Watson foi criticado por B. F. Skinner pela sua negação das características genéticas, assim como pela sua tendência a generalizar, sem base em dados reais.



B. F. Skinner: nasceu (1904) e cresceu na Pensilvânia. Faleceu em 1990, sendo a grande personificação da psicologia behaviorista americana. O sistema de psicologia de Skinner reflete as próprias experiências de infância. A base do trabalho de Skinner refere-se à compreensão do comportamento humano através do comportamento operante.

FIGURA 12 - B. F. SKINNER



FONTE: Disponível em: <<http://www.mdtbcomportamental.blogspot.com/2010/04/skinner-o-condicionamento-operante-e.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

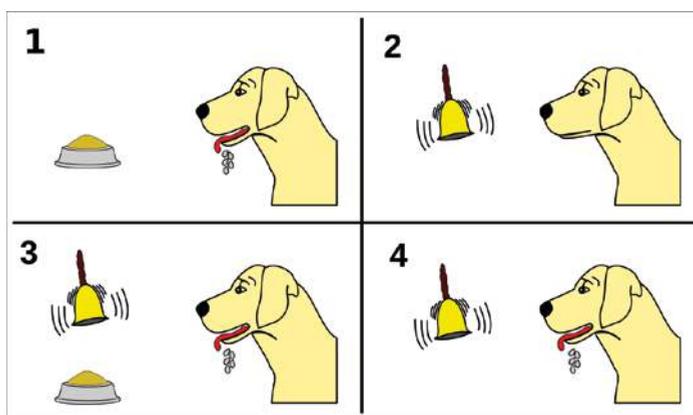
O homem seria uma espécie de animal entre os outros animais. Suas reações poderiam ser estudadas como qualquer outro fato da natureza e, portanto, da mesma forma que os animais são estudados. Em consequência, o estudo da mente e da consciência, como extranatural, deveria ser totalmente abolido, condição necessária para que a psicologia fosse uma ciência.

Outra característica do behaviorismo é a negação de todas as tendências inatas. O homem, para Watson, herdou apenas as estruturas do corpo e de seu funcionamento. Não herdou nenhuma característica mental: nem inteligência, nem habilidades, nem instinto, nem talentos, nem dons especiais.

Para explicar os diversos tipos de comportamentos, Watson dava ênfase ao ambiente, ao meio, às circunstâncias. O condicionamento (estímulo-resposta) exercido pelo ambiente era responsável pelo comportamento. Por exemplo, “deem-me uma dúzia de crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso e puder educá-la convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira: médico, advogado, artista, grande comerciante e até mesmo em mendigo e ladrão, independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações e da raça de seus ascendentes”. (FREIRE, 1997, p.108).

Ivan Pavlov, por sua vez, realizou seu primeiro trabalho sobre o comportamento condicionado. E através desse trabalho mostrou que as funções autônomas – como, por exemplo, a salivação diante dos alimentos, no caso dos cachorros – poderiam ser condicionadas, ou seja, conseguiu fazer com que o cão salivasse mediante a ação de um estímulo, a princípio neutro (campainha). Sendo que este estímulo passou a ter significado para o cão apenas depois que foi associado, por repetidas vezes, à apresentação do alimento. O processo se dava da seguinte forma: ao mesmo tempo em que se apresentava o alimento, tocava-se a campainha. Com o tempo, bastava tocar a campainha para que o cão salivasse. Isto é, o estímulo (campainha), desde que foi incorporado às circunstâncias que produziram a resposta, passou a produzi-la, sem que o estímulo verdadeiro (alimento) estivesse presente. Assim, o reflexo condicionado foi a grande descoberta de Pavlov.

FIGURA 13 - CÃO SALIVANDO



FONTE: Disponível em: <https://www.psychestudy.com/wp-content/uploads/2017/11/Pavlovs_dog_conditioning.svg_.png>. Acesso em: 08 mai. 2019.

Foi capaz de ir além da mera previsão estatística do comportamento de um animal. A análise estatística pode ajudar a prever a probabilidade de um determinado evento, mas não pode prever os resultados de um acontecimento único.

Skinner ficou encantado com essa etapa, além da previsão, agora o controle. Diante disso, o estudo de Pavlov conduziu Skinner para experimentos de laboratório com animais, em situações nas quais as alterações eram duramente controladas. Desvendou que reduzindo o meio ambiente de um animal sob condições limitadas, podia conseguir resultados quase perfeitamente replicáveis.



Ivan Pavlov: (1849-1936), fisiologista russo, responsável pelo conceito de condicionamento clássico. Deu princípio da psicologia científica. Sua descoberta mais relevante é o reflexo condicionado.

FIGURA 14 - IVAN PAVLOV



FONTE: Disponível em: <<http://www.beanimal.com.br/index.php/psicologia-do-treino/pavlov/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Outro projeto da psicologia científica foi desenvolvido pelo psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner. Skinner deu enormes contribuições ao estudo das interações entre organismos vivos e seus ambientes, tomando de forma rígida os métodos experimentais.

Skinner foi o maior expoente do behaviorismo das últimas décadas e teve muitos seguidores. O objetivo geral de Skinner era melhorar a vida humana e a sociedade. Apesar da natureza mecanicista do seu princípio, ele era humanista, propriedade expressa nos seus valores para transformar o comportamento nos ambientes do mundo real, como nos lares, escolas, empresas e instituições. Esperava que a técnica do comportamento auxiliasse a suavizar o sofrimento humano e sentia-se muito frustrado ao ver que as suas ideias, embora populares e influentes, não eram aplicadas de forma mais sábia e mais ampla.

Burrhus Skinner (1953), psicólogo americano, foi o grande responsável pela criação dos princípios behavioristas, tornando-se o representante mais importante da escola comportamental, ao criar o sistema do condicionamento operante (a experiência do rato na caixa de Skinner). (FADIMAN, 1986).

“O comportamento operante é fortalecido ou enfraquecido pelos eventos que seguem a resposta. Enquanto o comportamento respondente é controlado por seus antecedentes, o comportamento operante é controlado por suas consequências”. (FADIMAN, 1986, p. 194).



Condicionamento operante: situação de aprendizagem que envolve o comportamento emitido por um organismo em vez de eliciado por um estímulo detectável.

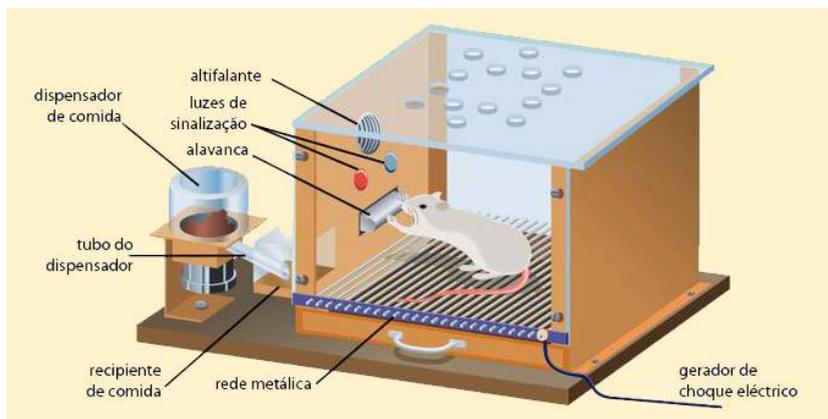
O seguinte exemplo ilustra algumas facetas do condicionamento operante: estou tentando ensinar minha filha a nadar. Ela gosta de água, mas não tem vontade ou tem medo de molhar a cabeça ou o rosto. Isto tem retardado consideravelmente o processo. Concordei em lhe dar uma bala se ela molhar o rosto. Quando ela fizer livremente a ação, eu lhe darei uma bala somente se mergulhar toda a cabeça. Depois que ela for capaz de fazer isto, ganhará uma bala apenas se soltar bolhas embaixo da água. Atualmente, ainda estamos nas fases iniciais deste acordo. Às vezes, ela deseja ganhar uma bala e coloca seu rosto na água. Outras ela não quer a bala e se recusa a executar o comportamento de molhar o rosto.

Portanto, no exemplo citado anteriormente, seu comportamento estava tentando ser condicionado dando-lhe uma bala após a execução de certos atos. A bala é usada para reforçar alguns de seus comportamentos na água.

Do condicionamento operante derivou de Skinner a tecnologia educacional ou a sua instrução programada, uma das grandes contribuições de Skinner para a educação. O ensino programado baseia-se em quatro princípios, segundo Freire (1997):

1. A aquisição de um conhecimento novo é mais fácil quando o sujeito emite respostas.
2. É mais fácil quando recebe reforço.
3. A matéria deve ser apresentada de forma progressiva, partindo do mais simples.
4. As diferenças individuais devem ser levadas em conta na escolha de um programa.

FIGURA 15 - CAIXA DE SKINNER



FONTE: Disponível em: <<http://psicologiacuema.blogspot.com/2007/07/caixa-de-skinner.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

Para Skinner, as agências educacionais usam também do reforço para treinar, para exercícios e para toda a prática escolar. Nas instituições educadoras, os reforçadores utilizados são familiares: notas boas, diplomas, promoções de grau, medalhas. A aprovação em um curso ou concurso é um reforçador da mesma maneira; os programas de rádio e de televisão também procedem, dando prêmios aos que melhor respondem ou se apresentam.

As famílias são os reforçadores primários, depois outras agências, também educacionais, prosseguem como reforçadores secundários. As mesadas que as famílias pagam aos estudantes para tirar boas notas são reforçadores de comportamento.

De um modo geral, a sociedade e as agências educacionais (as escolas), mais especificamente, procuram premiar os tipos de comportamentos exigidos naquela sociedade e refutar os indesejáveis.

Skinner considera tudo isso uma forma de controle pessoal e social. A sociedade sempre encontra estímulos para as diversas condutas. Há um domínio da cultura, através de hábitos e costumes que a pessoa deve ter, a ética a ser perseguida, o que se deve comer, beber, como se comportar socialmente, como construir sua casa, quais músicas e obras de arte devem ser valorizadas, todos os padrões de comportamentos são controlados, reforçados ou não.

Uma cultura valoriza certos comportamentos e proíbe outros, motivando, estimulando os seus membros quando desenvolvem o que se planejou ou o esperado, refutando, punindo ou limitando comportamentos considerados patológicos ou desintegrados. São reforços trabalhados para a sobrevivência de uma determinada cultura.

Em síntese, o behaviorismo ou psicologia aplicada ao comportamento tem como objeto o estudo da conduta humana e animal. Este estudo compreende uma ação preventiva do comportamento que leva à busca e elaboração de leis que devem regular a sua formação e seu controle.

3 CARL ROGERS E A VISÃO HUMANISTA

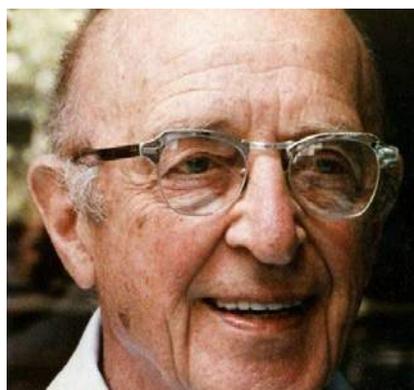
Desenvolvida nos Estados Unidos, a psicologia humanista teve seu marco no século XX com Carl Rogers, estudando o lado reprodutor da escola em relação à sociedade. Desenvolveu uma teoria que, na realidade, faz uma mescla de psicologia, didática e sociologia.

A teoria de Rogers desenvolveu-se essencialmente a partir de sua própria experiência clínica. O nome da terapia de Rogers expressa sua visão da personalidade humana, ao colocar a responsabilidade pela melhora na pessoa ou no paciente, e não no terapeuta.



Carl Rogers (1902-1987). A terapia rogeriana se define como não diretiva e centrada no cliente, porque cabe a ele a responsabilidade pela condução e pelo sucesso do tratamento.

FIGURA 16 - CARL ROGERS



FONTE: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/carl-rogers-428141>>. Acesso em: 22 maio 2012.

Fadiman (1986) descreve que Rogers assumia que as pessoas seriam capazes, consciente e racionalmente, de mudar os próprios pensamentos e comportamentos do indesejável para o desejável. Não acredita no indivíduo permanentemente reprimido por forças inconscientes ou por experiências da infância. A personalidade é moldada pelo presente e pela maneira como o indivíduo percebe a circunstância.

Aceitou a dialética como princípio e funcionamento, a práxis, no sentido de erradicar as dicotomias. Acreditava que o homem tem um potencial que pode ser desenvolvido naturalmente e o professor pode facilitar, criar condições, clima favorável, evitando o castigo e o constrangimento.

Os construtos básicos aqui apresentados situam uma composição através da qual os indivíduos podem estabelecer e modificar suas opiniões a respeito de si mesmos.

Self: o *self* ou autoconceito é a visão que um indivíduo tem de si próprio, fundamentado em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. É esta contestação, esta ênfase na alteração e na flexibilidade, que baseia sua teoria e sua crença de que as pessoas são apropriadas de crescimento, modificação e incremento pessoal.

Self ideal: é aceitar-se como se é na realidade, e não como se quer ser, é um sinal de bem-estar mental. Aceitar-se não é abdicar ou abandonar-se de si mesmo; é uma forma de estar mais perto do fato, de sua situação atual. A figura do *self* ideal, na medida em que se diferencia de modo claro da conduta e dos apegos reais de um indivíduo, é um obstáculo ao crescimento pessoal.

Congruência: é determinada pelo grau de precisão entre o conhecimento da comunicação e a tomada de consciência. A tomada de consciência é análoga (o **que** você está percebendo). Suas observações e as de um observador externo seriam constantes.

Incongruência: “ocorre quando há diferenças entre a tomada de consciência, a experiência e a comunicação desta, ou seja, existência de uma discrepância ou de um conflito entre o *self* percebido e a experiência. As pessoas que parecem estar com fúria e que contestam alguma forma permanecem com raiva, ou as pessoas que dizem estar passando por momento surpreendente, mas que se mostram aborrecidas, isoladas ou naturalmente doentes, estão revelando incongruência”. (FADIMAN, 1986, p.149).

Rogers não propôs realmente uma teoria de crescimento e desenvolvimento e não conduziu pesquisas na área, no que diz respeito a estudos a longo prazo ou estudos da interação entre pais e filhos. Basicamente, Rogers acreditava que existem forças de crescimento em todos os indivíduos. O processo natural de crescimento do organismo envolve maior complexidade, expansão, autonomia crescente, maior socialização, ou melhor, autorrealização.



Autorrealização: a tendência fundamental do organismo de se realizar, manter, aperfeiçoar e de cumprir com o seu potencial.

Não segrega o intelecto de outras funções; valoriza-se como um tipo de instrumento que pode ser usado efetivamente na integração de experiências. Mostra-se descrente em relação aos sistemas educacionais que dão evidência aos desempenhos intelectuais e desvalorizam os aspectos intuitivos e emocionais do funcionamento total.

Rogers explicou, ainda, que o material pedagógico deve ser significativo, relevante, o respeito aos sujeitos é obrigatório, a escola deve ser aberta e livre e deve satisfazer às necessidades dos alunos. Aceita o fracasso, mas propicia novas experiências, aprendendo com a ação, com autoconfiança, autocrítica, em sala ambiente, com um currículo flexível, sem guias curriculares, em que todos são responsáveis.

4 A GESTALT: A PSICOLOGIA DA FORMA

O termo *gestalt*, de origem alemã, não tem uma tradução específica em outras línguas. Tendo em vista a riqueza da língua alemã, a palavra *gestalt* pode ser interpretada como configuração, estrutura, forma ou padrão. Devido a essa complexidade de traduções, o termo *gestalt* foi incorporado à psicologia. A psicologia da *gestalt* é mais conhecida como psicologia da forma.

A Gestalt nasceu por volta de 1920, como uma espécie de resposta ao atomismo psicológico, escola que fixava uma investigação do todo psicológico através da soma de suas partes mais elementares; o complexo viria pura e simplesmente da reunião de seus elementos mais simples, era uma escola de melhoramento.

Os psicólogos *gestaltistas* mais importantes são M. Wertheimer (1880-1943); K. Koffka (1886-1941), W. Kohler (1887-1967) e F. Perls (1893-1970), que buscaram a experiência imediata e adotavam, como procedimento para captação da experiência tal como se dava ao sujeito, o método fenomenológico.

Esse método incide na definição ingênua dos fatos tais como aparecem na consciência, antes de qualquer reflexão ou conhecimento, ou de qualquer tentativa de análise.

O ponto de partida da Gestalt foi o estudo da percepção. Wertheimer estudou a percepção visual do movimento. Se observarmos dois ou mais objetos apresentados contiguamente, num espaço de tempo curto, percebe-se uma continuidade nas figuras, as figuras são vistas como num todo. No entanto, à medida que o intervalo de tempo aumenta entre a apresentação de uma figura e da outra, as figuras vão sendo percebidas ou vistas separadamente.

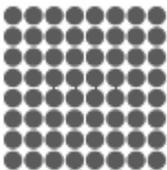
Por exemplo, como demonstra Freire (1997), girando-se em alta velocidade uma bola de fogo atada a uma corda, percebe-se o círculo que o movimento descreve e não a bola. Assim, um estímulo visual, embora descontínuo, pode produzir a percepção de movimento contínuo.

O princípio mais respeitável da teoria gestáltica é o de recomendar que uma análise das partes nunca pode proporcionar uma abrangência do todo, pois o todo é acentuado pelas interações e interdependências das partes. As partes de uma gestalt não amparam sua analogia quando estão separadas de sua função e lugar no todo.

A seguir descreveremos os princípios da psicologia da Gestalt:

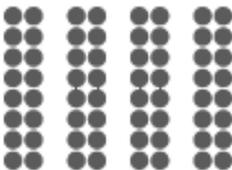
1. Proximidade: os elementos próximos no tempo ou no espaço pretendem ser alcançados unidos. A seguir, apresentamos um exemplo.

FIGURA 17 - EXEMPLO DE PROXIMIDADE



Vejam este quadrado.

Na verdade, não é um quadrado! São várias bolinhas dispostas uma ao lado da outra. Mas, pelo princípio da proximidade, interpretamos que isso é um quadrado! Pura ilusão... ;-)

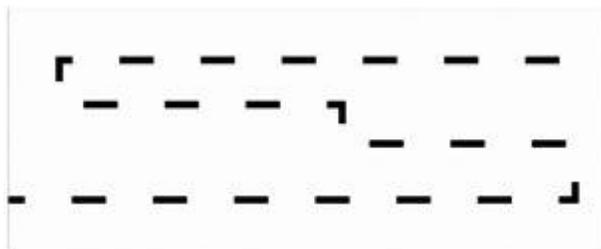


As mesmas bolinhas, dessa vez dispostas um pouco diferentes, "transformam-se" em uma série de colunas!

FONTE: Disponível em: <<http://desenvolvimentoparaweb.com/design/gestalt-aplicado-ao-design-web-parte-2-principio-da-proximidade/>>.

2. Continuidade: há uma finalidade de a nossa percepção acompanhar um comando para juntar os elementos de modo que eles pareçam contínuos ou fluir em uma direção específica.

FIGURA 18 - EXEMPLO DE CONTINUIDADE



FONTE: Disponível em <<http://www.linguagemvisual.com.br/gestalt.php>>.

3. Semelhança: as partes semelhantes pretendem ser percorridas unidas, constituindo um conjunto. “Por exemplo, na figura os círculos e os pontos parecem juntos, a tendência é perceber fileiras de círculos e de pontos em vez de colunas”. (FADIMAN, 1986, p. 112).

FIGURA 19 - EXEMPLO DE SEMELHANÇA



FONTE: Disponível em: <<http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/imago/site/semiotica/producao/alvares.pdf>>.

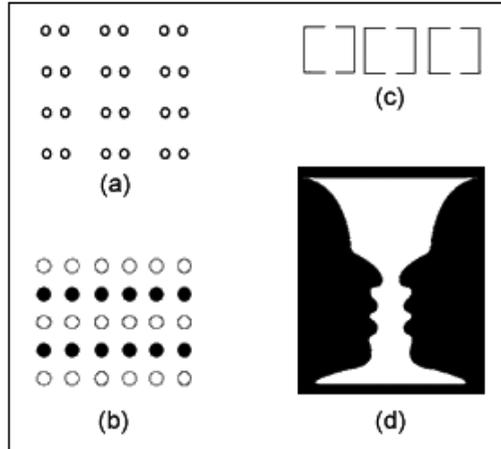
4. Preenchimento: “há uma disposição da nossa percepção em completar as figuras incompletas, de preencher as lacunas. Na Figura 20, letra c, é provável compreender três quadrados, ainda que as figuras estejam incompletas”. (FADIMAN, 1986, p.112).

5. Simplicidade: há uma intenção de notarmos a figura como tendo boa qualidade sob as condições de estímulos; a psicologia da Gestalt denomina essa propriedade de *Pragnaz* ou boa forma. Por exemplo, os quadrados da letra c são boas Gestalts, por isso que são visivelmente percebidos como completos e organizados.

6. Figura/fundo: possui uma disposição de preparar as percepções do objeto (a figura) sendo visto e do fundo (a base) sobre o qual ele passa a existir. A figura demonstra ser mais substancial e também a destacar-se do fundo. Na Figura 20, letra d, ela e a base são reversíveis; é possível ver dois rostos ou um vaso, dependendo de como a percepção é constituída ou organizada. Por exemplo, também na Figura 20, letra a, percebemos círculos nas três colunas duplas e não apenas como um grande conjunto. Na Figura 20, letra a, a tendência é acompanhar as colunas com pequenos círculos de cima para baixo.

Na Figura 20, letra d, se o branco for visto como desenho e o preto como fundo, passa a existir um cálice branco; se, por outro lado, o preto for visto como figura e o branco como fundo, observaremos duas cabeças de perfil.

FIGURA 20 - MODELOS DE PRINCÍPIOS DA GESTALT



FONTE: Disponível em: <www.psicouloucos.com/Gestalt/os-principios-da-gestalt.html>. Acesso em: 28 maio 2012.

Outro teórico e o mais recente gestaltista, Kurt Lewin, fez estudos sobre a psicologia da criança, enfocando a formação da personalidade e a psicologia social.



Kurt Lewin (1890-1947) trabalhou na Universidade de Berlim, durante dez anos, com os teóricos Wertheimer, Koffka e Kohler. Dessa cooperação passou a existir sua teoria de campo.

FIGURA 21 - KURT LEWIN



FONTE: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin>. Acesso em: 28 maio 2012.

Há uma preocupação com a profundidade, com a solução de problemas, quando uma alteração, mesmo pequena, no todo ou nas partes, pode mudar tudo. Considera o meio ambiente e o clima, que podem ser ameaçadores ou não.

Para os defensores dessa teoria, a experiência e a percepção, no processo de aprendizagem, são mais importantes que as respostas a cada estímulo. A preocupação é com a totalidade do comportamento do educando, deixando em segundo lugar as respostas isoladas e específicas.

No decorrer do processo de aprendizagem e principalmente no início, o sujeito se prepara de uma série de atitudes e muita expectativa sobre os próximos fatos. Cada indivíduo apreende de um modo a sua aprendizagem e das demais pessoas que a cercam. Para esses estudiosos, as experiências anteriores determinam em grande parte o desenvolvimento da aprendizagem.

A ideia de configuração ou organização do desenvolvimento da aprendizagem é caracterizada de um sujeito para outro. Esperam que a principal maneira de aprender seja pelo *insight*, ou estalo. Por exemplo, se você tem um problema de difícil solução, ou algo que não lembra, mas necessita achar uma saída, de repente há um estalo e a solução aparece como se fosse um passe de mágica. Chega quase a ser um momento de iluminação. Para que esse momento aconteça é preciso uma contínua organização, levando à compreensão do processo global e seus elementos significativos.

Portanto, o ambiente social provoca a idiosincrasia (maneira de agir e reagir) do indivíduo diante de alguns acontecimentos estimulantes. Pessoas reagem à estimulação de maneira diferente, e a mesma pessoa de acordo com as condições psicológicas e ao ambiente social daquele momento.

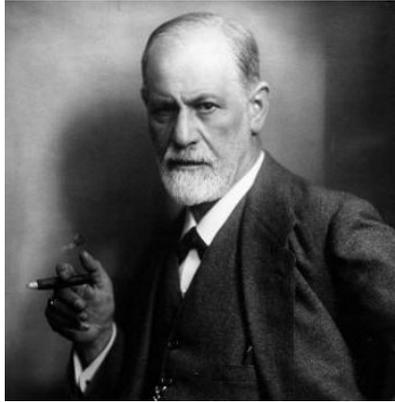
5 SIGMUND FREUD E A PSICANÁLISE

O termo psicanálise é usado para se referir a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática profissional. Um sistema complexo, intrinsecamente conectado e inacabado, que reúne as contribuições de toda uma família de teóricos chamados psicanalíticos.

A psicanálise é uma teoria, uma prática que busca sistematizar um conjunto de conhecimentos que objetiva encontrar as leis gerais sobre a estruturação e funcionamento do psiquismo e dos processos inconscientes, em sua influência na conduta normal ou patológica dos indivíduos.

Sigmund Freud desenvolveu o seu pensamento considerando que as recordações passam do inconsciente para o consciente, que há forças que oferecem resistência contra certos fatos, causando traumas, dor. Partiu do princípio de que nós reprimimos o que não gostamos ou que nos incomoda, que não há descontinuidade na vida mental, cada evento mental é motivado pelo intuito consciente ou inconsciente de determinados fatos que o precederam.

FIGURA 22 - SIGMUND FREUD



FONTE: Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Formacao_Psicanalise/freud_grande.jpg>. Acesso em: 22 maio 2012.



Sigmund Freud (1856-1939), influenciado pelos trabalhos de Goethe e Darwin, adentrou na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena em 1873.

Para Freud (2002), o homem e conseqüentemente as suas ações, são o resultado de vivências esquecidas e armazenadas numa área sem acesso consciente: o inconsciente. Ao dar para o inconsciente o comando das escolhas e desejos humanos, Freud abalou um dos grandes alicerces do pensamento moderno, a razão consciente.



Consciente: "Os pensamentos, experiências e sentimentos dos quais somos conscientes". (PERVIN, 2004, p.100).

Inconsciente: é o responsável por certas formas de conduta inexplicável, pois é o depositário de toda a experiência desagradável, recalçada pelo indivíduo e condenada ao esquecimento.

Freud iniciou seu trabalho, método da psicanálise, usando a hipnose, com a finalidade de fazer com que os pacientes repetissem as situações traumáticas que estavam na origem de seus sintomas.

Posteriormente, descobriu que os pacientes não precisavam ser hipnotizados e a lembrança por meio da implicação era um método mais eficaz para eliminar, alterar ou diminuir os sintomas. Freud abrangeu o método psicanalítico e transpôs a nortear os seus pacientes que falassem sobre qualquer coisa que lhes viesse à mente, mesmo que pudesse parecer sem sentido, sem relação com seus problemas, ou que saíssem prováveis. Esta é a "regra fundamental" da psicanálise, que é apresentada a cada sujeito e com a qual o indivíduo precisa colaborar, chamada de livre associação das ideias.

Freud desvendou que esses aglomerados - fantasias, pensamentos, lembranças - têm relação com os sintomas. Para a psicanálise, os sintomas psíquicos são configurações substitutivas de contentamento e estão incluídos à sexualidade infantil reprimida.



Sintoma: na teoria psicanalítica, é uma produção, quer seja um comportamento ou um pensamento. Porém, resulta de um conflito psíquico entre o desejo e os mecanismos de defesa.

Para Freud (2002), a nossa casa mental, denominada por ele de aparelho psíquico e que se caracteriza por um conjunto de lugares virtuais em nossa mente, onde estariam as energias que nos impulsionam à ação, seria composta por três sistemas ou instâncias psíquicas, sendo:

1. O **pré-consciente:** estritamente falando, o pré-consciente é um componente do inconsciente, mas um elemento que pode tornar-se consciente com facilidade. Os pedaços da memória que são compreensíveis fazem parte do pré-consciente.
2. O **consciente:** o consciente é somente uma pequena parte da mente, inclui tudo do que estamos a par num dado período. É denominado como o sistema do aparelho psíquico que recebe ao mesmo tempo as informações do mundo externo e do mundo interno. "Destaca-se na consciência o fenômeno da percepção, principalmente a percepção do mundo exterior, a atenção, o raciocínio". (BOCK, 2001, p. 74).
3. O **inconsciente:** um sentimento ou pensamento não está relacionado aos pensamentos e sentimentos que o precedem, as conexões estão no inconsciente.

No inconsciente estão elementos naturais, que jamais foram conscientes, não são compreensíveis à consciência. “O inconsciente é um sistema do aparelho psíquico regido por leis próprias de funcionamento; por exemplo, é atemporal, não existem as noções de passado e presente”. (BOCK, 2001, p. 74).

Ao introduzir o termo inconsciente, Freud também estabelece os níveis da consciência, que pode ser comparada com um *iceberg*, conforme demonstra a figura a seguir:

FIGURA 23 - NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA



FONTE: Pervin (2004)

Freud criou os **mecanismos de defesa**, que são processos psíquicos que separam os acontecimentos para continuarem a viver, lidando com as dificuldades e superando-os ou mesmo amenizando os seus efeitos. Existem para evitar ou amenizar o sofrimento humano.



Mecanismo de defesa: “O conceito de Freud para aqueles dispositivos utilizados pela pessoa para reduzir a ansiedade. Eles resultam na exclusão da consciência de certos pensamentos, desejos ou sentimentos”. (PERVIN, 2004, p.101).

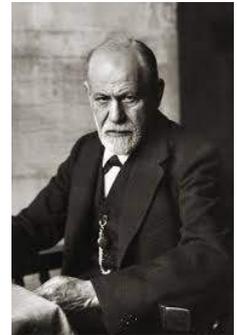
Freud apud Francisco Filho (2002) relacionou vários mecanismos de defesa utilizados por nós, veremos alguns:

- **Repressão:** impede que pensamentos dolorosos cheguem à consciência, afastando a lembrança de determinados fatos, apesar de continuarem armazenados no inconsciente. Citou como exemplo: sintomas histéricos, fobias, frigidez.
- **Cisão:** divide o objeto entre o amor e o ódio, é mais analítico e procura convencer que não vale a pena, que não compensa, que deve ser evitado.
- **Negação:** tira da percepção os aspectos perigosos que machucam, procura negar fatos que perturbam. Exemplo: a lembrança incorreta de um fato desagradável acontecido num período atrás.
- **Projeção:** projetamos ao mundo exterior aquela coisa que não enxergamos em nós, que nos é doloroso, desagradável. Criticamos atos dos outros praticados, também, por nós, atribuímos defeitos aos outros que são nossos e não toleramos.
- **Racionalização:** são as premissas lógicas que ajudam a afastar da nossa vivência afetiva certos acontecimentos que nos ocasionam dor, sofrimento. Disfarçamos os verdadeiros motivos que nos incomodam.
- **Identificação:** aproximamos com valores pessoais e buscamos imitá-la. Está relacionada com a educação escolar, pois aprendemos também, pela imitação, com aquilo que identificamos e preservamos como modelo.
- **Isolamento:** isolamos desejos permanentes, pensamentos, atitudes, comportamento, para não sofrer.
- **Deslocamento:** descarregamos a nossa agressividade em pessoas, por exemplo, o nosso dirigente onde trabalhamos, mesmo sendo pisoteados. Muitas brigas em família são provocadas por eventos externos e, às vezes, jogamos um objeto ao solo, descarregando a energia suficiente para agredir uma pessoa.
- **Sublimação:** é o mais evoluído de todos os mecanismos de defesa. Nesse mecanismo, canalizamos os anseios afetivos para outras agilidades ou alvos; aliviemos nossa energia aglomerada em outras áreas, diminuindo a tensão e o sofrimento.

As angústias são inevitáveis, mesmo numa infância sadia e feliz. Tudo, para Freud, deve ser bem trabalhado, porque a repressão excessiva dos impulsos pode dar origem a distúrbios neuróticos. Portanto, Freud achava que era necessário encontrar o equilíbrio entre o proibido e a permissão, no qual seria impossível dar toda a liberdade, sem nenhuma restrição, para a criança desenvolver os seus impulsos.



Filme: “Freud, além da alma”. Direção de John Huston (EUA, 1962). O filme relata fatos importantes de uma fase (de 1885 a 1890) da vida profissional do psicanalista Sigmund Freud. Aborda a criação da teoria mais importante de Freud, sobre a neurose baseada em traumas ligados à sexualidade, e que fora desenvolvida a partir de auto-observações. E ainda, relata experiências pessoais e profissionais do Pai da Psicanálise, mostrando um grande problema que Freud enfrentou durante a sua vida, a recusa do meio acadêmico em aceitar suas novas ideias e teorias.



FONTE: Disponível em: <http://www.filmesraros.com/loja/product_info.php?products_id=34>.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro comparativo das escolas psicológicas que vimos até o momento.

QUADRO 2 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS ESCOLAS PSICOLÓGICAS

Teorias e sistemas	Autores	Histórico	Principais pressupostos	Compreensão de desenvolvimento
Behaviorismo	Watson, Pavlov, Skinner.	Surge nos EUA em 1913, como reação à visão estruturalista europeia e funcionalista americana, que culminou na formação de uma filosofia do comportamento. Skinner denominou o Behaviorismo de condicionamento perante o resultado desta evolução.	Estuda o comportamento por si mesmo; opõe-se ao mentalismo; aderiu ao evolucionismo e usa procedimentos objetivos na coleta de dados experimentais, rejeitando a introspecção.	O desenvolvimento humano é o resultado da aprendizagem através da experiência ou da adaptação ao ambiente; onde eventos e experiências recentes desenvolveriam novos padrões (mudanças) de comportamento.
Humanismo	Rogers, Maslow.	Surge na década de 60, nos EUA, em resposta às crenças negativas sobre a natureza humana subjacentes às teorias psicanalíticas e behavioristas.	Enfatiza a perfeição humana, a capacidade das pessoas, independentemente da idade ou das circunstâncias, assumirem o controle das suas vidas e promoverem o seu próprio desenvolvimento por meio da escolha, criatividade e autorrealização.	O desenvolvimento humano é visto a partir de um referencial mais positivo, sob o prisma da saúde e do crescimento psicológico.

Psicologia da Gestalt	Wolfgang, Koehler, Wertheimer, Lewin.	Gestalt, psicologia da forma, surge no início do século XX na Alemanha, ainda em protesto à psicologia wundtiana. É influenciada pelas descobertas da física e pela fenomenologia.	O todo é maior do que a soma de suas partes; a consciência é muito mais do que uma simples mudança de comportamento; o homem tem intenção de abranger as formas através de figura e fundo.	O desenvolvimento, assim como a evolução da personalidade, é um todo único que não pode ser analisado por partes. Neste sentido, as mudanças que ocorrem com as pessoas não devem ser separadas em traços, de forma isolada.
Psicanálise	Freud, Spitz, Adler.	Cronologicamente, a psicanálise se sobrepõe aos outros sistemas, sendo publicada a primeira obra de Freud em 1895.	Composta por modelos, teorias e concepções metapsicológicas para explicar o funcionalismo psíquico. Estuda o psiquismo a partir do inconsciente, da teoria do trauma, da teoria estrutural (id, ego e superego).	Para Freud, o desenvolvimento psicosssexual é permeado pelo inconsciente, pela sexualidade, pelo Édipo e pelo desejo. O desenvolvimento divide-se em quatro fases (oral, anal, fálica e genital) e um período intermediário denominado de latência.

FONTE: Santos (2009)

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- O behaviorismo de Skinner se distinguiu da vertente inicial, pela ênfase na resposta do sujeito, por ser mais flexível e abrir possibilidades para os fenômenos não diretamente observáveis como os pensamentos e sentimentos em suas manifestações exteriores.
- No behaviorismo o comportamento como função biológica do organismo vivo estaria submetido às consequências seletivas e ao contexto.
- Rogers, na teoria humanista, enfatiza as qualidades positivas e de autorrealização da pessoa. Minimiza os aspectos de redução da tensão do comportamento e, ao invés disso, enfatizava a autorrealização como o motivo humano central.
- Gestalt, a psicologia da forma, onde através da figura e fundo percebemos os objetos porque estes se diferenciam do campo onde surgem. Por exemplo, só conseguimos ler o texto porque as letras estão dispostas num fundo (folha em branco).
- A psicanálise traz o inconsciente, parte mais obsoleta do aparelho psíquico onde estão localizadas as pulsões, os conteúdos que não são ou estão na consciência devido à ação do recalque (da repressão).



Prezado(a) acadêmico(a)! Neste tópico apresentamos as principais escolas da psicologia, seus conceitos e teóricos. Diante disso, leia as questões que seguem e responda-as:

- 1 Descreva os três postulados centrais do Behaviorismo.
- 2 Freud criou os mecanismos de defesa, que são processos psíquicos que separam os acontecimentos para continuarem a viver, lidando com as dificuldades e superando-as ou mesmo amenizando os seus efeitos. Cite e comente pelo menos dois mecanismos de defesa.
- 3 Cite e explique qual foi o ponto de partida da Gestalt.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

1 INTRODUÇÃO

Os limites do campo de estudo e de atuação da psicologia são extensos e se compõem por uma intrincada ligação de conceitos e teorias, que se diferenciam muito mais pela diversidade do que pela homogeneidade.

Em seus primórdios, na busca de reconhecimento como ciência, a Psicologia centralizou-se no método experimental: isolava-se cada variável – usualmente, um aspecto do comportamento – para estudo. Com o tempo, a compreensão da complexidade do comportamento humano ensejou o surgimento de diversas escolas ou perspectivas de psicologia, muitas nos últimos 50 anos. Todas possuem pontos em comum e, em lugar de se contradizerem, complementam-se.

O psicólogo aparece para muita gente como uma espécie de adivinho que desvenda ligeiramente quem somos e produz mudanças mágicas no nosso jeito de ser. É importante que todos tenham conhecimento dos problemas e dificuldades que tem o psicólogo para entender a sua própria ciência e a sua própria pessoa. Aí, talvez, esperem menos dele...

Então, acadêmico(a): Quem é o psicólogo? Qual o seu papel? Que funções exerce? A identidade do psicólogo parece ser algo ainda em definição, ou poderíamos dizer, em construção?

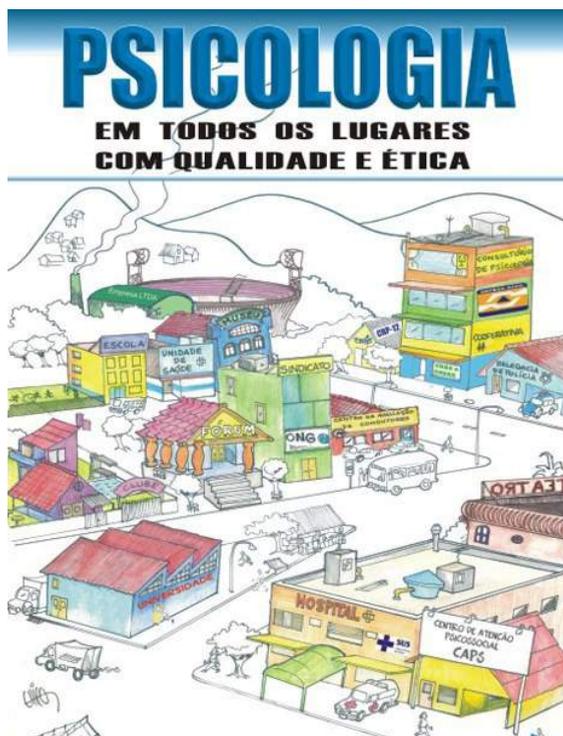
2 AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

A psicologia concentra-se nos fenômenos relacionados com o funcionamento de indivíduos e grupos. Na organização, a ação da psicologia estende-se aos vários campos, agindo com indivíduos individualmente ou em grupos, com várias finalidades.

“As práticas psicológicas têm como áreas de atuação: psicologia escolar, psicologia do trabalho e das organizações, psicologia clínica, hospitalar, jurídica, esporte, comunitária, trânsito, entre outras”. (SANTOS, 2009, p.14).

Observe então, na Figura 25, os locais de atuação da Psicologia, enquanto ciência e profissão:

FIGURA 24 - PSICOLOGIA: EM TODOS OS LUGARES COM QUALIDADE E ÉTICA



FONTE: Disponível em: <<http://www.crpsc.org.br>>. Acesso em: 22 maio 2012.

É importante ressaltar que a Lei nº 4.119, de 1962, reconhece a existência da Psicologia como profissão aqui no Brasil. Nesse sentido, para ser habilitado a exercer a profissão, o profissional deve ter o curso de graduação em Psicologia e registrar-se no Conselho Regional de Psicologia - CRP.

Veja o relato do Conselho Regional de Psicologia – Região 12, sobre as atividades do psicólogo:

O psicólogo pode trabalhar sozinho ou em equipe com outras profissões. O que caracteriza o trabalho próprio do psicólogo é o uso de métodos e técnicas desenvolvidos pela ciência psicológica e privativos deste profissional. Na prestação de seus serviços, o psicólogo não trabalha com adivinhações e nem com promessas de resultados. O psicólogo investiga e trabalha, em conjunto com as pessoas, as suas necessidades. O psicólogo pode fazer uso de recursos auxiliares, como a hipnose e a acupuntura, desde que tenha feito uma formação adequada para tal.

**Áreas de atuação conforme o Conselho Federal de Psicologia
(<<http://www.crpbr.org.br>>.)
Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**

Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações – enviada em 17 de outubro de 1992.

Procede ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano individual e de grupo, no âmbito das instituições de várias naturezas, onde quer que se deem estas relações. Aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia, com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as também a condições políticas, históricas e culturais.

O psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano.

Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e psicossociais sobre os sujeitos na sua dinâmica intrapsíquica e nas suas relações sociais, para orientar-se no psicodiagnóstico e atendimento psicológico; promove a saúde mental na prevenção e no tratamento dos distúrbios psíquicos, atuando para favorecer um amplo desenvolvimento psicossocial; elabora e aplica técnicas de exame psicológico, utilizando seu conhecimento e práticas metodológicas específicas, para conhecimento das condições do desenvolvimento da personalidade, dos processos intrapsíquicos e das relações interpessoais, efetuando ou encaminhando para atendimento apropriado, conforme a necessidade. Participa da elaboração, adaptação e construção de instrumentos e técnicas psicológicas através da pesquisa, nas instituições acadêmicas, associações profissionais e outras entidades cientificamente reconhecidas. Realiza divulgação e troca de experiência nos eventos da profissão e comunidade científica e, à população em geral, difunde as possibilidades de utilização de seus recursos.

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações

profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente.

Psicólogo Clínico

1 - Realiza avaliação e diagnóstico psicológicos de entrevistas, observação, testes e dinâmica de grupo, com vistas à prevenção e tratamento de problemas psíquicos.

2 - Realiza atendimento psicoterapêutico individual ou em grupo, adequado às diversas faixas etárias, em instituições de prestação de serviços de saúde, em consultórios particulares e em instituições formais e informais.

3 - Realiza atendimento familiar e/ou de casal para orientação ou acompanhamento psicoterapêutico.

4 - Realiza atendimento a crianças com problemas emocionais, psicomotores e psicopedagógico.

5 - Trabalha em situações de agravamento físico e emocional, inclusive no período terminal, participando das decisões com relação à conduta a ser adotada pela equipe, como: internações, intervenções cirúrgicas, exames e altas hospitalares.

6 - Participa da elaboração de programas de pesquisa sobre a saúde mental da população, bem como sobre a adequação das estratégias diagnósticas e terapêuticas à realidade psicossocial da clientela.

7 - Cria, coordena e acompanha, individualmente ou em equipe multiprofissional, tecnologias próprias ao treinamento em saúde, particularmente em saúde mental, com o objetivo de qualificar o desempenho de várias equipes.

8 - Participa e acompanha a elaboração de programas educativos e de treinamento em saúde mental, em nível de atenção primária, em instituições formais e informais como: creches, asilos, sindicatos, associações, instituições de menores, penitenciárias, entidades religiosas etc.

9 - Atua junto a equipes multiprofissionais no sentido de levá-las a identificar e compreender os fatores emocionais que intervêm na saúde geral do indivíduo, em unidades básicas, ambulatórios de especialidades, hospitais gerais, prontos-socorros e demais instituições.

10 - Atua como facilitador no processo de integração e adaptação do indivíduo à instituição. Orientação e acompanhamento à clientela, familiares, técnicos e demais agentes que participam, diretamente ou indiretamente, dos atendimentos.

Psicólogo do Trânsito

1 - Desenvolve pesquisa científica no campo dos processos psicológicos, psicossociais e psicofísicos relacionados ao problema do trânsito.

2 - Realiza exames psicológicos de aptidão profissional em candidatos à habilitação para dirigir veículos automotores (“psicotécnicos”).

3 - Assessora no processo de elaboração e implantação de sistemas de sinalização de trânsito, especialmente no que concerne a questões de transmissão, recepção e retenção de informações.

- 4 - Participa de equipes multiprofissionais voltadas à prevenção de acidentes de trânsito.
- 5 - Desenvolve, na esfera de sua competência, estudos e projetos de educação de trânsito.
- 6 - Contribui nos estudos e pesquisas relacionados ao comportamento individual e coletivo na situação de trânsito, especialmente nos complexos urbanos.
- 7 - Estuda as implicações psicológicas do alcoolismo e de outros distúrbios nas situações de trânsito.
- 8 - Avalia a relação causa-efeito na ocorrência de acidentes de trânsito, levantando atitudes-padrão nos envolvidos nessas ocorrências e sugerindo formas de atenuar as suas incidências.
- 9 - Aplica e avalia novas técnicas de mensuração da capacidade psicológica dos motoristas.
- 10 - Colabora com a justiça e apresenta, quando solicitado, laudos, pareceres, depoimentos etc.

Psicólogo Jurídico

- 1 - Assessora na formulação, revisão e execução de leis.
- 2 - Colabora na formulação e implantação das políticas de cidadania e direitos humanos.
- 3 - Realiza pesquisa visando à construção e ampliação do conhecimento psicológico aplicado ao campo do Direito.
- 4 - Avalia as condições intelectuais e emocionais de crianças adolescentes e adultos em conexão a processos jurídicos, seja por deficiência mental e insanidade, testamentos contestados, aceitação em lares adotivos, posse e guarda de crianças ou determinação da responsabilidade legal por atos criminosos.
- 5 - Atua como perito judicial nas varas cíveis, criminais, justiça do trabalho, da família, da criança e do adolescente, elaborando laudos, pareceres e perícias a serem anexados aos processos.
- 6 - Elaborar petições que serão juntadas ao processo, sempre que solicitar alguma providência, ou haja necessidade de comunicar-se com o juiz, durante a execução da perícia.
- 7 - Eventualmente participa de audiência para esclarecer aspectos técnicos em psicologia que possam necessitar de maiores informações a leigos ou leitores do trabalho pericial psicológico (juízes, curadores e advogados).
- 8 - Elaborar laudos, relatórios e pareceres, colaborando não só com a ordem jurídica como com o indivíduo envolvido com a Justiça, através da avaliação das personalidades destes e fornecendo subsídios ao processo judicial quando solicitado por uma autoridade competente, podendo utilizar-se de consulta aos processos e coletar dados considerados necessários à elaboração do estudo psicológico.
- 9 - Realiza atendimento psicológico através de trabalho acessível e comprometido com a busca de decisões próprias na organização familiar dos que recorrem a Varas de Família para a resolução de questões.

10 - Realiza atendimento a crianças envolvidas em situações que chegam às instituições de Direito, visando à preservação de sua saúde mental, bem como presta atendimento e orientação a detentos e seus familiares.

Psicólogo do Esporte

1 - Procede ao exame das características psicológicas dos esportistas, visando o diagnóstico individual ou do grupo, dentro da atividade em que se encontram.

2 - Desenvolve ações utilizando-se de técnicas psicológicas, contribuindo em nível individual para a realização pessoal e melhoria do desempenho do esportista e em nível grupal, favorecendo a otimização das relações entre esportistas, pessoal técnico e dirigentes.

3 - Realiza atendimento individual ou em grupo de esportistas, visando à preparação psicológica no desempenho da atividade física em geral.

4 - Acompanha, assessora e observa o comportamento dos esportistas, visando ao estudo das variáveis psicológicas que interferem no desempenho de suas atividades específicas (treinos, torneios e competições).

5 - Orienta pais ou responsáveis visando a facilitar o acompanhamento e o desenvolvimento dos esportistas.

6 - Realiza atendimento individual ou em grupo com esportistas, visando à preparação psicológica no desempenho da atividade física em geral.

7 - Realiza estudos e pesquisas individualmente ou em equipe multidisciplinar, visando ao conhecimento teórico-prático do comportamento dos esportistas, dirigentes e públicos no contexto da atividade esportiva.

8 - Elabora e participa de programas e estudos educacionais, recreativos e de reabilitação física, orientando a efetivação de um trabalho de caráter profilático ou corretivo, visando ao bem-estar dos indivíduos.

9 - Colabora para a compreensão e mudança, se necessário, do comportamento de educadores no processo de ensino-aprendizagem e nas relações inter e intrapessoais que ocorrem no ambiente esportivo.

10 - Elabora e emite pareceres sobre aspectos psicológicos envolvidos na situação esportiva, quando solicitado.

Nesse item trabalharemos, com mais profundidade, com as áreas da **psicologia escolar**, **psicologia organizacional** e a **psicologia social comunitária**.

A **Psicologia Escolar** começa a se expandir no país como área por volta dos anos setenta, insere-se principalmente nas escolas, em substituição ao orientador educacional, ou ao coordenador de disciplina, ou ainda, no lugar de profissionais que estavam presentes na escola para regulamentar o comportamento de seus alunos ou para resolver aqueles casos dos “alunos-problema”: alunos indisciplinados, agressivos, “hiperativos” ou que fugiam das regras indicadas pela escola para o bom convívio e melhor aprendizagem. Esta foi uma das heranças históricas que resultaram em expectativas deturpadas sobre o psicólogo escolar.

Por outro lado, a função clínica estava relacionada com o papel do psicólogo, também se coloca enquanto expectativa dentro da escola. “Pedrinho não se concentra na aula, chamem o psicólogo!”; “Aninha está muito desobediente, não consigo discipliná-la, vou encaminhá-la para o SOPP (Serviço de Orientação Psicopedagógica)!”; a professora comenta perante a sala: “Vocês estão muito agressivos, vou encaminhá-los para a sala de psicologia, lá eles sabem o que fazer”. Estas são falas imaginárias, mas que refletem a realidade vivida por muitos profissionais que veem suas salas lotadas pelos problemas individuais de cada sala de aula e a resultante expectativa enquanto solucionante destes problemas.

Leia-se como aluno-padrão aquele que não questiona, “engole” todas as informações que lhe são dadas e corresponde “do modo que o professor espera” nas avaliações realizadas. Este é o aluno modelo! Quem o seguir terá sucesso até o fim de sua vida escolar. Mas eu questiono: terá sucesso na vida? Será alguém feliz e realizado consigo mesmo? Será que cabe ao psicólogo agir de forma a acatar as expectativas da escola e padronizar os alunos e trazer-lhes de volta o direito à subjetividade, à criatividade, à imaginação?

Atender às expectativas da escola seria afirmar que este é o papel do psicólogo escolar, quando na verdade não o é. Compete ao psicólogo escolar demonstrar e esclarecer quais os nossos potenciais e a maneira de atuarmos nesta área, sem programarmos pequenos robôs, nem sermos designados como aqueles que resolvem tudo, que “dão jeito” a todos os problemas ou, como os psicólogos, detentores de todo saber e verdade, os quais, sozinhos, isolados em nossas salas, poderemos dar fim à angústia de um professor que não consegue ver o seu aluno aprendendo.

Como se pode ver, há muito a ser questionado. Como sanar estas falsas expectativas?

Retirar a carga da responsabilidade do sucesso escolar unicamente sobre o aluno é tarefa que nos cabe. Contextualizar é necessário. Analisar cada caso e fazer os encaminhamentos adequados, orientar os pais no modo como proceder com seus filhos, convidar os professores a um desafio: aprender com seus alunos, aprender e descobrir novas possibilidades. A partir disso, novos desafios surgirão e os psicólogos escolares estarão lá, construindo junto o que chamamos hoje de futuro. Assim, o objeto de estudo da Psicologia Escolar é a relação entre a psicologia, a escola e a sociedade.

O que os psicólogos escolares podem fazer?

a) Consultoria

- Orientar professores, pais e equipe das escolas sobre problemas de aprendizagem e comportamento social.
- Auxiliar na compreensão do desenvolvimento infantil em diferentes situações e suas relações com a aprendizagem.
- Melhorar as relações de trabalho entre educadores, pais e comunidade.

b) Formação

- Fornecer instruções educacionais para o manejo com a classe, capacidades parentais, abuso de drogas, crianças especiais, estratégias de ensino e aprendizagem, entre outros tópicos.

c) Avaliação

- Trabalhando próximo com pais e professores, o psicólogo pode considerar capacidades acadêmicas, aptidões para aprendizagem, habilidades sociais, autoajuda, desenvolvimento emocional, de personalidade, necessidades especiais e interesses profissionais.

d) Pesquisa

- Efetividade de programas acadêmicos ou outros propostos pela escola.
- Identificar elementos necessários para conhecimento da realidade e grupo envolvido.

e) Intervenção

- Programa/atendimento direto à família ou aos estudantes.
- Solução de conflitos ou problemas de ajustamento e aprendizagem.
- Programas preventivos a desajustamentos psicossociais e de aprendizagem.
- Intervenção em crise ajudando famílias a lidarem com problemas, dificuldades de separações ou perda.

Onde podem trabalhar?

- Instituições educacionais públicas ou privadas de todos os tipos e níveis (creches, pré-escolas, 1º grau, 2º grau e universidades).
- Agências comunitárias ou sistema de ensino (delegacias, secretarias educacionais).

FIGURA 25 - PSICÓLOGO NA ESCOLA



FONTE: Disponível em: <<http://nucleo-ppa.com.br/wp-content/uploads/2018/02/167240-o-que-faz-um-psicologo-escolar-e-qual-o-seu-papel-na-educacao-740x500.jpg>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

**Psicólogo Educacional conforme o Conselho Federal de Psicologia
(<<http://www.crppe.org.br>>.)**

- 1 - Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.
- 2 - Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando à explicitação e à superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- 3 - Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente.
- 4 - Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar, à implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.
- 5- Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características psicossociais da clientela, visando à atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos ou complementares.
- 6 - Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos e práticas educacionais implementados.
- 7 - Desenvolve programas de orientação profissional, visando a um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.
- 8 - Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre a escola e a comunidade.
- 9 - Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de psicologia educacional.

A **psicologia organizacional e do trabalho** tem o seu aparecimento no final do século XIX, devido à demanda da relação entre os fluxos de produção e o contexto. Os psicólogos organizacionais e do trabalho ajudam a organizar e legitimar a compreensão que as pessoas e as instituições sociais requerem para funcionar.

Começaremos nossos estudos por meio das definições de psicologia organizacional e do trabalho:

Psicologia organizacional e do trabalho: Segundo Banov (2011, p. 4), “a psicologia organizacional tem por objetivo a utilização dos princípios científicos do comportamento humano nas organizações”, “estuda a natureza dos processos de organização do trabalho e seus impactos psicossociais, especialmente sobre a qualidade de vida e a saúde do trabalhador, tanto individual quanto coletivamente”. (ZANELLI et al. 2004, p. 484).

“O campo da psicologia organizacional contém duas divisões principais: a industrial, ou seja, recursos humanos, e a organizacional. Ela se preocupa com pontos de ação no plano de tarefas, seleção e treinamento de funcionários e avaliação de desempenho” (SPECTOR, 2010, p. 7).

A psicologia organizacional, segundo Spector (2010), tem um campo de aplicação menor do que a psicologia clínica. Os psicólogos organizacionais executam diferentes tipos de trabalhos em uma variedade de ambientes.

As atividades práticas submergem o uso de princípios psicológicos para resolver problemas do mundo real, como o estresse excessivo no trabalho ou um fraco desempenho.

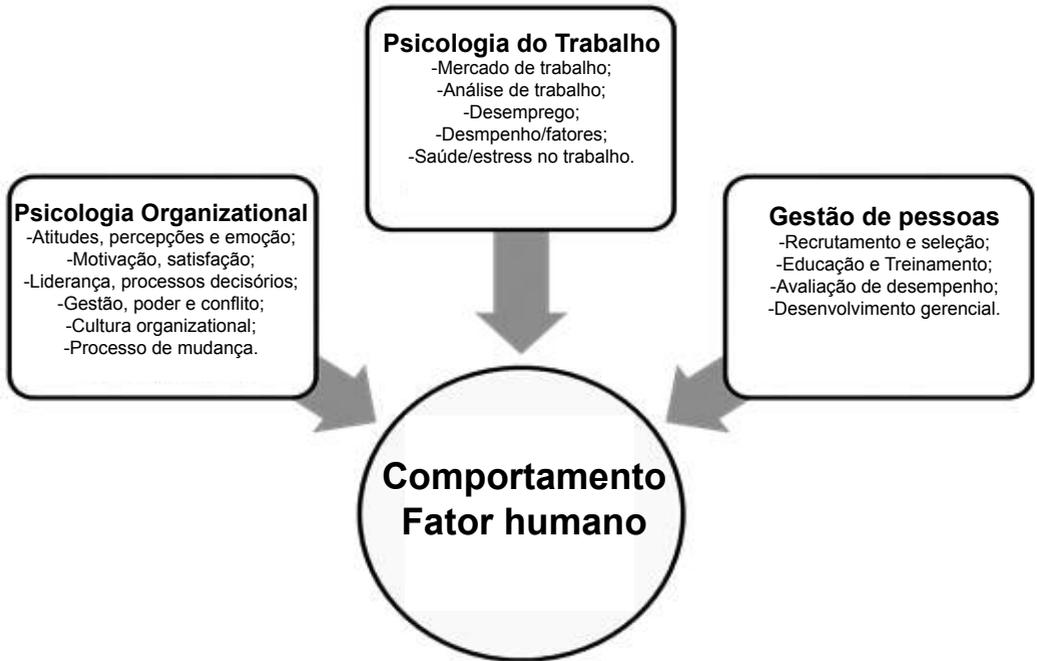
Como um dos principais objetivos nessa área é auxiliar o funcionamento das organizações de forma mais efetiva, eles focam os diversos aspectos que podem melhorar a execução do trabalho, incluindo a seleção e treinamento de pessoas, a criação de tarefas mais adaptadas que funcionem melhor.

Os psicólogos organizacionais e do trabalho buscam mudar as organizações para que elas ofereçam um ambiente mais agradável para as pessoas, mesmo que isto não resulte necessariamente em eficácia organizacional. O foco principal do trabalho de psicólogos organizacionais, de acordo com Spector (2010), é:

- Analisar a natureza de uma atividade (análise da tarefa).
- Conduzir uma análise para determinar a solução de um problema organizacional.
- Fazer/realizar uma pesquisa sobre sentimentos e opiniões dos funcionários.
- Projetar sistemas de seleção de funcionários e programas de treinamento.
- Desenvolver testes psicológicos.
- Avaliar a eficácia de uma atividade ou prática, como um programa de treinamento.
- Implementar mudanças organizacionais, por exemplo, como um novo sistema de bonificação e gratificação para os funcionários que têm bom desempenho.

Observem na Figura 27 as interfaces pertinentes ao campo de atuação da psicologia organizacional e do trabalho:

FIGURA 26 - INTERFACES PERTINENTES AO CAMPO DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO



FONTE: Adaptado de ZANELLI et al. (2004)

Psicólogo do Trabalho conforme o Conselho Federal de Psicologia (<<http://www.crppe.org.br>>.)

Atua individualmente ou em equipe multiprofissional, onde quer que se deem as relações de trabalho nas organizações sociais formais ou informais, visando à aplicação do conhecimento da psicologia para a compreensão, intervenção e desenvolvimento das relações e dos processos intra e interpessoais, intra e intergrupais e suas articulações com as dimensões política, econômica, social e cultural.

1 - Planeja, elabora e avalia análises de trabalho (profissiográfico, ocupacional, de posto de trabalho etc.), para descrição e sistematização dos comportamentos requeridos no desempenho de cargos e funções, com o objetivo de subsidiar ou assessorar as diversas ações da administração.

2 - Participa do recrutamento e seleção de pessoal, utilizando métodos e técnicas de avaliação (entrevistas, testes, provas situacionais, dinâmica de grupo etc.), com o objetivo de assessorar as chefias a identificar os candidatos mais adequados ao desempenho das funções.

3 - Elaborar, executa e avalia, em equipe multiprofissional, programas de treinamento e formação de mão de obra, visando à otimização de recursos humanos.

4 - Participa, assessora, acompanha e elabora instrumentos para o processo de avaliação pessoal, objetivando subsidiar as decisões, tais como:

promoções, movimentação de pessoal, planos de carreira, remuneração, programas de treinamento e desenvolvimento etc.

5 - Planeja, coordena, executa e avalia, individualmente ou em equipe multiprofissional, programas de treinamento, de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos.

6 - Participa do processo de movimentação pessoal, analisando o contexto atual, os antecedentes e as perspectivas em seus aspectos psicológicos e motivacionais, assessorando na indicação da locação e integração funcional.

7 - Participa de programas e/ou atividades na área de segurança do trabalho, subsidiando-os quanto a aspectos psicossociais.

8 - Participa e assessora estudos, programas e projetos relativos à organização do trabalho e definição de papéis ocupacionais: produtividade, remuneração, incentivo, rotatividade, absenteísmo e evasão em relação à integração psicossocial dos indivíduos e grupos de trabalho.

9 - Promove estudos para identificação das necessidades humanas em face da construção de projetos e equipamentos de trabalho (ergonomia).

10 - Participa de programas educacionais, culturais, recreativos e de higiene mental, com vistas a assegurar a preservação da saúde e da qualidade de vida do trabalhador.

Em relação à **psicologia social comunitária**, desde meados da década de 60, no Brasil, a utilização de teorias e métodos da psicologia em trabalhos feitos em comunidades de baixa renda, visando, por um lado, deselitizar a profissão e, de outro, buscar a melhoria das condições de vida da população trabalhadora, constitui o espaço teórico e prático do que passamos a denominar a psicologia comunitária ou psicologia na comunidade. (FREITAS, 1994).

Segundo Bomfim (1987), a perspectiva da psicologia social comunitária enfatiza:

- em termos teóricos, a problematização da relação entre a produção teórica e aplicação do conhecimento, parte-se do pressuposto de que o conhecimento se produz na interação entre o profissional e os sujeitos da investigação;

- em termos de metodologia, utiliza-se, sobretudo, a metodologia da pesquisa participante, na qual o pesquisador e os sujeitos da pesquisa trabalham juntos na busca de explicações para os problemas colocados, e no planejamento e execução de programas de transformação da realidade vivida;

- em termos de valores, os trabalhos de psicologia comunitária enfatizam, sobretudo, a ética da solidariedade, os direitos humanos fundamentais e a busca da melhoria da qualidade de vida da população focalizada.

Góis (1993) define a psicologia comunitária como uma área da psicologia social que estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidades e aos grupos comunitários.

O psicólogo atua mais como um analista-facilitador, como um profissional que toma as iniciativas de solucionar os problemas; são centrais, portanto, nesta área de estudos, os conceitos que contribuem na análise da constituição do sujeito social, produto e produtor da cultura e as metodologias de desenvolvimento da consciência.

Góis (1993) enfatiza que o psicólogo na comunidade trabalha fundamentalmente com a linguagem e representações, com relações grupais – vínculo essencial entre o indivíduo e a sociedade – e com as emoções e afetos próprios da subjetividade, para exercer sua ação em nível de consciência, da atividade e da identidade dos indivíduos que irão, algum dia, viver em verdadeira comunidade.

De acordo com o CRP, o psicólogo social é aquele que entende o sujeito desde uma perspectiva histórica, considerando a permanente integração entre indivíduo e o social. Neste sentido, operar como psicólogo social significa desenvolver um trabalho desde esta perspectiva de homem e da sociedade, possibilitando atuar em qualquer área da psicologia.

- 1 - Promove estudos sobre características psicossociais de grupos étnicos, religiosos, classes e segmentos sociais nacionais, culturais, intra e interculturais.
- 2 - Atua em organizações comunitárias, em equipe multiprofissional no diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de programas comunitários, no âmbito da saúde, lazer, educação, trabalho e segurança.
- 3 - Assessora órgãos públicos e particulares, organizações de objetivos políticos ou comunitários, na elaboração e implementação de programas de mudança de caráter social e técnico, em situações planejadas ou não.
- 4 - Atua nos meios de comunicação, assessorando quanto aos aspectos psicológicos nas técnicas de comunicação e propaganda.
- 5 - Pesquisa, analisa e estuda variáveis psicológicas que influenciam o comportamento do consumidor.

FONTE: Psicólogo Social Disponível em: <<http://www.crppr.org.br>>.

Para melhor compreender as áreas de atuação do psicólogo, o Quadro 3 apresenta resumidamente algumas das atividades exercidas pelos psicólogos em algumas subáreas da prática psicológica.

QUADRO 3 - SUBÁREAS DA PSICOLOGIA PRÁTICA

Psicólogo clínico	Realiza diagnóstico (avaliação e intervenção) dos problemas psicológicos. Atua na promoção do bem-estar físico e emocional das pessoas e na busca do autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Em geral, além da graduação em Psicologia, o psicólogo que atua nesta área tem pós-graduação/formação sob o enfoque de uma teoria psicológica. Temas de interesse: o estudo do comportamento normal e psicopatológico, sofrimento psíquico e saúde mental, formas de tratamento e intervenção.
Psicólogo escolar	Busca interagir com o educando nos contextos intra e extraescolar, desenvolver ações educativas que favoreçam o desenvolvimento e a promoção da saúde mental de todos os agentes envolvidos no espaço educativo. Pode exercer algumas funções específicas, como avaliar problemas de aprendizagem, problemas de adaptação escolar e integrar a família, a escola e a sociedade. Pode atuar na construção e reformulação, com outros profissionais, do projeto pedagógico da escola. Busca trabalhar as relações interpessoais no ambiente escolar e pode intervir na avaliação dos planos e práticas educacionais.
Psicólogo organizacional e do trabalho	Atua nas organizações para melhorar a discricão e eficiência do trabalho e promover ações no sentido de melhorar a autoestima dos funcionários, desenvolver liderança e trabalho em equipe. Desenvolve os programas de treinamento e desenvolvimento, recruta e seleciona trabalhadores. Pesquisa a cultura e o clima organizacional, as formas de gestão e organização do trabalho e os impactos na saúde mental do trabalhador; as teorias organizacionais e sua aplicabilidade, e outras áreas do conhecimento, como a ergonomia, o empreendedorismo.
Psicólogo comunitário	Interage com os movimentos sociais, comunidades, associações, entre outros, para a promoção e construção da cidadania, da saúde mental e da melhoria dos relacionamentos interpessoais. Está interessado em temas como a questão dos direitos humanos, noções de igualdade e diferença, constituição da intimidade, organização dos grupos sociais (relações e impactos), estabelecimento dos processos organizacionais, influências sociais no público e privado, entre outros.
Psicólogo hospitalar	Realiza a avaliação psicológica em diferentes contextos do hospital: pediatria, oncologia, obstetrícia, neonatologia, cirurgias. Acompanha o paciente antes, durante e depois da internação. Desenvolve grupos de ajuda com pacientes e familiares. Promove a relação entre a psicologia-hospital-outros serviços de saúde e comunidade.
Psicólogo jurídico	Trabalha no âmbito da justiça, nas instituições governamentais e não governamentais, colaborando no planejamento e execução de políticas de cidadania, direitos humanos e prevenção da violência.

FONTE: Santos (2009)

LEITURA COMPLEMENTAR**DEMARCANDO TERRITÓRIOS: REGISTROS DOS DIFERENTES CAMINHOS DA INSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NO BRASIL**

A profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil em 1962. Pouco tempo antes do golpe militar que condenou o país a um longo período ditatorial. Na época, as práticas psicológicas se consolidaram sob a influência de ideologias desenvolvimentistas, pautadas pela repressão política e pelo patrulhamento ideológico, que caracterizaram o Brasil ao longo de quase três décadas de ditadura explícita.

A decorrência imediata desses fatos nas práticas psicológicas e, obviamente, na formação profissional, foi o predomínio de abordagens individualistas, descontextualizadas e apoiadas em modelos abstratos de seres humanos. Tais modelos eram tomados como medidas para a realização e avaliação das ações, o que engendrou processos de normatização e de controle das pessoas e contribuiu para a naturalização das expressões de violência e repressão. Assim, este cenário favorecia o uso da psicologia para a articulação de espaços de exclusão social e de adaptação dos “desviantes”, transformando práticas em instrumentos de controle ideológico.

Especialmente a classe média brasileira era atingida por esse processo, pois a ideologia desenvolvimentista causava na população brasileira “um profundo conformismo político”, além da “produção de subjetividades consumistas”. (COIMBRA, 1995, p. 56). Nesta ótica, era evidente a predominância de perspectivas individualistas também na produção do conhecimento e nas práticas psicológicas. Como afirmou Campos (1992), a psicologia contribuía, em algumas ocasiões, como ferramenta ideológica, com potencial de tornar os mecanismos sociais vigentes obscuros, através da legitimação da desigualdade, com argumentos “pretensamente universais e neutros” (p. 125).

O controle e a repressão dos movimentos sociais organizados, através do regime ditatorial, protelaram a adoção de posicionamentos críticos de grande parte dos cidadãos quanto à realidade brasileira, seja pelos processos de alienação patrocinados pela ditadura, seja pelo medo de ser alvo das perseguições políticas.

Na esfera da psicologia, a análise de documentos e publicações relativas a esse período histórico explicitou expectativas predominantes em relação ao profissional da época. O trabalho do psicólogo era definido a partir da clínica individual, da tarefa de avaliação psicológica e do acompanhamento de dificuldades de aprendizagem nas escolas. Também são mencionados trabalhos de consultoria, recrutamento e seleção no contexto das empresas. Tratava-se de um período no qual o exercício da psicologia, em expressiva escala, se adequava às necessidades políticas e econômicas do governo militar ditatorial vigente. (SCARPARO, 2005).

Neste contexto, a liberdade só poderia ser pensada no nível imaginário e intrapsíquico, ou seja, o desejo não deveria transpor as fronteiras da individualidade para ater-se às circunstâncias da vida macrosocial. Em relação a isso, é interessante observar que as opções de leituras oferecidas nos cursos de Psicologia referenciavam predominantemente textos que potencializassem a noção de indivíduo como parâmetro para a compreensão do ser humano. (DIAS, 2001).

Nos cursos de graduação de diferentes áreas, a reforma universitária e o patrulhamento ideológico característicos da época pautaram as diretrizes curriculares e o cotidiano das academias. Era comum que, por medo de represálias, alguns professores universitários de disciplinas cujo conteúdo fundamentava-se em abordagens políticas usassem códigos para comunicar-se com os estudantes, pois não podiam expressar livremente suas ideias, sob pena de serem perseguidos politicamente. (SCARPARO, 2005). Por exemplo, nessa época, nas salas de aula, “classe dominante virou minoria que está no vértice da pirâmide social”. (PORTO, 1999, p. 634).

Nas aulas de Psicologia Social, por exemplo, predominavam os aportes de teorias positivistas que privilegiavam a descrição de pesquisas que utilizavam escalas, grupos de controle e experimentais, visando à adaptação de indivíduos à sociedade. De algum modo, eram aventadas as possibilidades de prever e generalizar comportamentos, através da medição e da análise dos fenômenos psicológicos. Desse modo, exacerbavam-se as crenças na legitimação do controle da sociedade, através das práticas psicológicas.

Nessa época existiam referenciais teóricos cuja bibliografia era proibida no Brasil e só poderia ser lida clandestinamente. Entre estas estavam notícias e textos sobre práticas emancipatórias desenvolvidas na Europa e obras de Paulo Freire, Guattari, Laing e Cooper, por exemplo. A literatura proibida extrapolava a perspectiva individualista e transpunha a compreensão do ser humano associada ao modelo de família nuclear. (SCARPARO, 2005). Além disso, os textos continham propostas que produziam questionamentos quanto aos limites e aos efeitos das práticas psicológicas e pedagógicas. Desse modo, emergiam possibilidades de reflexões críticas sobre os trabalhos efetivados e proposições de outros modos de abordagem. Dentre esses se destacavam as práticas participativas e a consideração dos espaços coletivos, o que gerou propostas de trabalhos em comunidades.

O uso do conhecimento psicológico como instrumento de práticas em comunidades teve seus primeiros registros formais na década de setenta (FREITAS, 1996; SCARPARO, 2005). Tais registros referiram-se à participação de psicólogos em trabalhos associados à esfera da educação e da saúde mental, especialmente no âmbito da prevenção. As ações eram inspiradas na psiquiatria comunitária, um ramo da psiquiatria social voltado para o atendimento à saúde mental de integrantes de comunidades. Para tanto, predominavam propostas de intervenções cujo objetivo era a diminuição da prevalência de psicopatologias e a promoção de processos de adaptação das pessoas ao ambiente, tendo em vista as influências que a cultura e a sociedade exercem sobre elas (BUSNELLO, 1976;

COWEN & LORION, 1975). Esta abordagem foi adotada como um dos modelos de trabalho no Brasil e orientou diferentes práticas psicológicas em comunidades das classes populares brasileiras. Um dos exemplos desse tipo de intervenção foi o da implantação, na década de setenta, do Centro Médico Social São José do Murialdo, em Porto Alegre (BUSNELLO, LEWIN, RUSCHEL & BRADLEY, 1975; SCARPARO, 2005).

Mesmo com as restrições dos direitos civis vigentes na época, foram efetuados projetos de extensão das universidades e programas na rede pública de grande impacto. Configurou-se assim um “consentimento” para intervenções que favorecessem a proximidade entre profissionais de saúde e a população. Tal consentimento poderia ser atribuído à necessidade de acomodar em um “nicho controlável” pessoas cujos modos de pensar divergiam da ideologia imposta pela ditadura. De qualquer forma, algumas narrativas sobre experiências desse tipo denotam o estabelecimento de linhas de fuga ao controle ditatorial. É o caso da organização de grupos clandestinos para estudar textos proibidos pela censura e da inserção de intelectuais em trabalhos comunitários, como, por exemplo, os efetuados nas Comunidades Eclesiais de Base (SCARPARO, 2005; TEIXEIRA, 1988).

Com o desgaste da ditadura militar no Brasil, em meados dos anos setenta, eram frequentes as manifestações populares contra a repressão política. Também proliferava no país a mobilização popular favorável à anistia dos presos políticos. No âmbito econômico, começaram a aparecer cobranças dos países credores. A dívida externa dilapidava as reservas brasileiras. Discordâncias quanto ao início da abertura política eram motivo de crises no governo militar. Mesmo assim, persistiam as políticas desenvolvimentistas pautadas na abertura ao capital estrangeiro e à distribuição desigual das riquezas (BRENNER, 1998; RIBEIRO, ALENCAR & CECCON, 1997).

A participação de intelectuais em movimentos de emancipação política era crescente. Na psicologia, concomitantes aos processos de instituição dos Conselhos Federal e Regional da profissão, emergiam manifestações que procuravam desmistificar as teorias psicológicas, discutindo suas origens ideológicas e os valores subjacentes às lógicas postuladas. Era um momento no qual uma significativa parcela da categoria questionava o papel e a responsabilidade social da psicologia, associando-os aos preocupantes aspectos sociais e políticos da realidade brasileira de então.

Como decorrência, a relevância social da psicologia passou a ser alvo de problematizações, o que recrudescer a premência de transformações epistemológicas na área, tendo em vista o conhecimento e a crítica acerca dos condicionamentos históricos, sociais e técnicos (BERNARDES, 1998; LANE & SAWAIA, 1995).

Como o avanço da abertura política e dos movimentos sociais a ela associados, muitas práticas psicológicas se integraram às perspectivas de emancipação social. O movimento pelas eleições diretas, nos anos oitenta, e a mobilização popular pelo “*impeachment*” presidencial no início da década de noventa, tornaram mais intenso o sentimento e a importância do pertencimento ao coletivo. O movimento constituinte e a promulgação da “Constituição Cidadã”, em 1988, fizeram com que as expressões inclusão, igualdade e cidadania fossem mais frequentes na produção de conhecimentos e nas práticas de psicólogos. Além disso, na esfera da saúde coletiva, foram fundamentais a Reforma Sanitária, as Conferências de Saúde e a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS).

A efetivação dos propósitos do SUS, por exemplo, objetiva o afastamento do mercado como principal critério para a organização dos serviços, na medida em que a saúde é considerada um direito constitucional. Os princípios de universalidade, equidade e integralidade, assim como a inevitável demanda por ações efetivas para a humanização do atendimento, são caracterizados como direitos de todos os cidadãos. Além disso, a perspectiva de regionalização das práticas prioriza as especificidades sociais, abrindo espaços de criação de estratégias direcionadas para a história e a cultura das populações para as quais se dirigem as estratégias de saúde.

Atrelar as práticas cotidianas a essas prerrogativas tem significado, desde então, pensar psicologia na dimensão da universalidade, da equidade, da integralidade e da participação da comunidade no planejamento, na gestão e na avaliação das ações no campo da saúde e, mais recentemente, da assistência.

Ao mesmo tempo, a perspectiva social das práticas psicológicas tem sido pauta de reflexões diversas, o que tem ampliado a produção de pensamentos e os sentidos sociais atribuídos para as práticas psicológicas. Neste cenário, originam-se propostas nas quais é evidente a criação de práticas em diferentes âmbitos do trabalho no campo social. Isso provoca o enfrentamento contínuo de desafios que incitam a invenção de práticas, a reflexão teórica sobre elas e o olhar cuidadoso para os seus efeitos, tendo em vista os desdobramentos que se efetivam, as reações provocadas e a ética que as sustenta (DIMENSTEIN, 2000; FREITAS, 2004; GUARESCHI, 2004).

Entretanto, o trabalho social não tem sido a perspectiva mais frequente nas escolhas profissionais de psicólogos. Parece que o imaginário que fundamenta grande parte da formação e dos projetos profissionais se refere à lógica do profissional autônomo, bem-sucedido, respaldado por um amplo cadastro de “pacientes particulares”. Tais “pacientes” são consumidores contumazes das “verdades” que a psicologia pode lhes fornecer para garantir o lugar de “pessoa normal”. Esta opção substantiva a psicologia como um instrumento de manutenção de lógicas naturalizantes dos fenômenos de controle e aniquilação das possibilidades de compreender e articular espaços alternativos de produção de vida.

Entre aqueles profissionais que optam pelo trabalho no âmbito coletivo, muitos têm nas diferentes abordagens da Psicologia Comunitária suporte teórico e metodológico para estruturar suas práticas. Assim, na medida em que se considera a comunidade como uma categoria de análise e intervenção relevante no campo da psicologia, este tem sido um campo que denota diversidades tanto na esfera filosófica quanto na política, tendo em vista os contextos de inserção e os projetos sociais e políticos que legitimam suas práticas (FREITAS, 2004). Desse modo, para compreender as articulações contemporâneas entre psicologia e comunidade, é relevante considerar o conceito de comunidade e as construções protagonizadas pela psicologia neste espaço.

FONTE: Psicologia social comunitária profissional Helena Beatriz Kochenborger Scarparo; Neuza Maria de Fátima Guareschi

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- As áreas de atuação das práticas psicológicas são: psicologia escolar, psicologia do trabalho e das organizações, psicologia clínica, hospitalar, jurídica, esporte, comunitária, trânsito.
- O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais.
- A psicologia organizacional e do trabalho refere-se ao desenvolvimento e à aplicação de princípios científicos no ambiente de trabalho.
- A psicologia social comunitária é entendida como uma área da psicologia social. Estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidades e aos grupos comunitários.



Prezado(a) acadêmico(a)! Neste tópico apresentamos a atuação profissional em psicologia e suas áreas de atuação. Vimos também os conceitos e características da psicologia do desenvolvimento. Leia as questões que seguem e responda-as:

- 1 Descreva os três termos que a perspectiva da psicologia social comunitária enfatiza.
- 2 Cite três atividades exercidas pelo psicólogo especialista em psicologia escolar.
- 3 Os psicólogos organizacionais e do trabalho buscam mudar as organizações para que elas ofereçam um ambiente mais agradável para as pessoas, mesmo que isto não resulte necessariamente em eficácia organizacional. Descreva qual é o foco principal do trabalho dos psicólogos organizacionais.

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade você será capaz de:

- compreender as bases da psicologia aplicada ao desenvolvimento humano;
- conhecer as perspectivas teóricas do desenvolvimento humano de Wallon, Erickson, Freud, Bronfenbrenner;
- articular as diferentes teorias aplicadas ao desenvolvimento humano de Piaget e Vygotsky.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No final de cada um deles você encontrará atividades que o(a) ajudarão a refletir e fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

TÓPICO 2 – CONHECENDO AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

TÓPICO 3 – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo longo e gradual de mudanças. Neste processo, cada pessoa, à sua maneira e no seu tempo, dá sentido à vida. Presente, passado e futuro são demarcações individuais da existência. Somos capazes de descrever nossa vida cotidiana, relembrar nossa infância e enumerar nossos planos para o futuro.

Quando tentamos explicar relações, fenômenos ou processos da realidade, apresentamos argumentos que, para nós, fazem todo o sentido. Construímos e defendemos nossa própria “teoria”, baseada em nossas observações, em nossas experiências, em nossos valores, em nossas suposições.

Do mesmo modo, a ciência procura descrever e explicar aspectos observados na realidade a partir da organização e sistematização de conceitos, proposições, dados e interpretações.

Portanto, os estudiosos do desenvolvimento humano também estão interessados na relação entre o tempo e a existência humana, procurando descrever e explicar as mudanças que ocorrem nos modos de pensar, sentir e agir ao longo da vida.

FONTE: Disponível em: <www.coladaweb.com> Pedagogia>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Neste tópico você irá estudar sobre os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento humano, nas fases da infância, adolescência, fase adulta e terceira idade.

2 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E BIOPSIKOSSOCIAIS

A investigação sobre o desenvolvimento humano iniciou-se pelo estudo da infância. Estimulados pelas ideias de Charles Darwin (1809-1882) sobre a evolução das espécies e do comportamento, os pensadores passaram a ver a criança como uma rica fonte de informação potencial sobre a natureza humana.

FONTE: Disponível em: <www.germe.net.br/uniesp/textos/PE/1.ASPECTOS_HISTORICOS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Pode-se observar que o ser humano, como ser em desenvolvimento, apresenta uma complexidade de aspectos, em sua constituição biológica, psíquica e social em constante mudança, que tem sido investigada por diversos estudiosos ao longo dos tempos. Estes estudos do desenvolvimento humano, em especial os que tratam da criança, vêm se desenvolvendo a partir do final do século XIX, sendo, portanto, recentes em relação à história dos homens.

Um dos estudos mais citados é o do historiador Philippe Ariès, que no início dos anos 60 ensinou uma maneira de conversar sobre a infância. Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado/criado a partir das novas formas de agir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. Este lento desenvolvimento da ideia de infância no mundo ocidental ocorreu entre os séculos XIII e XVII.

A **ideia de infância** é um **fenômeno histórico**, isto é, cada sociedade produz e assume como seu um conjunto de ideias sobre a infância, que passam a alimentar a relação social entre a criança e a sociedade.

A questão de se definir um conceito de infância varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época, ou seja, são as razões históricas e sociais vivenciadas num momento específico que poderão ser determinantes na escolha de critérios para caracterizar o que seja infância. Portanto, a noção de “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, mas também varia de acordo com as circunstâncias históricas.

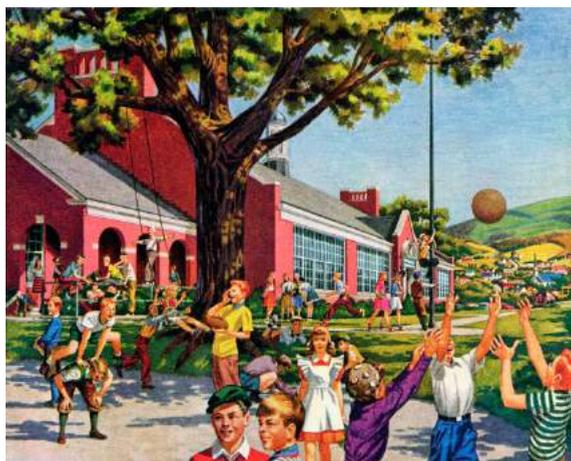
FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F3.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

A aprendizagem de valores e costumes se dava, principalmente, a partir do contato com os adultos: a criança aprendia ajudando os mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida se misturavam idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para a intimidade e a privacidade.

A forma burguesa da família moderna, instituída na Europa a partir da Revolução Industrial do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada e o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à fragilização das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista.

Desde o final do século XVII passou a existir a substituição da convivência informal da criança com os adultos pelo processo de aprendizagem melhor estruturado, em que a criança deveria passar por aprendizagens específicas que a tornariam uma pessoa adulta. Neste sentido, Ariès (1981) coloca que a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída, gradativamente, pela educação escolar.

FIGURA 27 - EDUCAÇÃO ESCOLAR



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/Search#p=1&q=escola>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Em decorrência dessa mudança, houve um avanço na compreensão do processo de desenvolvimento e educação das crianças. Embora se buscasse a preparação para a vida adulta, eram necessários a organização, os cuidados e a sistematização das fases estruturadas do conhecimento para que isso acontecesse. Esta concepção perdura até o momento atual, caracterizando-se como o processo de educabilidade da infância.

A educação escolar da infância, como campo distinto da educação, surgiu lentamente durante o século XIX, sob influência de uma série de fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento – entre eles a emergência dos Estados nacionais e a necessidade de uma formação cívica e cidadã. O aumento da industrialização e da urbanização, que levou à ocorrência de mudanças tanto na organização da sociedade ocidental com vista à produção de bens, quanto nas estruturas familiares e na organização da família, também pode ser considerado como um fator importante neste desenvolvimento. (FORMOSINHO, 1996).

Uma das primeiras abordagens desta educação de infância foi simplesmente matricular as crianças na escola primária, com os irmãos e irmãs mais velhas. Portanto, a escola passou, gradativamente, a substituir a família como lugar de aprendizagem. Com isso, a criança se separou do núcleo familiar privado e iniciou o seu processo de socialização.

Segundo Schmidt (1997, p. 48), este fenômeno aconteceu paralelo à “individualização da infância” pela escola – **“fenômeno da modernidade, que não traz, em seu bojo, nenhuma contradição entre a privatização da infância no âmbito da família nuclear e a proposta de escolarização”**, porque as novas experiências pedagógicas que surgiam passaram a questionar as ideias e práticas pedagógicas escolares que não tivessem a criança como centro do processo educativo.

Assim, a partir do século XIX, a infância passou a ser objeto privilegiado de experiências e práticas educacionais. “Os educadores, além de se constituírem em orientadores das famílias, passaram, também, a ser conselheiros de ações governamentais, subsidiando políticas e propostas para a infância (...). Baseando-se nas ideias de Locke e Rousseau, educadores da Europa, Estados Unidos e América Latina, inclusive do Brasil (principalmente a partir do início do século XX), desenvolveram experiências renovadoras e modernas.” (SCHMIDT, 1997, p. 47).

FIGURA 28 - CRIANÇA



FONTE: Disponível em: <<http://www.criancaesaude.com.br/wp-content/uploads/2016/02/posicao-w.png>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Ainda segundo Schmidt (1997), o princípio da atividade como inerente à criança, bem como o respeito às fases do seu desenvolvimento, já podem ser encontrados em John Locke e Jean-Jacques Rousseau, constituindo as bases da chamada “concepção funcional da infância”. Esta forma de explicar a infância foi aperfeiçoada à medida que se instituiu o discurso da Pedagogia Moderna.

FONTE: Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/.../Fernanda%20Germani%20de%20Oliveira...>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Foram as ideias de Rousseau que introduziram no pensamento a concepção moderna de infância, junto à proposta educacional para a criança. (ARIÈS, 1978; CHARLOT, 1979).

Segundo Angotti (1994 p. 2), Rousseau chamou a “atenção para as necessidades das crianças em cada fase do seu desenvolvimento, as condições que lhes são favoráveis, propondo o respeito ao ser na sua individualidade”.

Para elaborar teorias, tanto sobre o mundo externo quanto sobre o interno, a criança exige refinamentos cognitivos que lhe permitam realizar tal elaboração. Estas considerações acerca da evolução do conceito de criança e a influência que as diferentes teorias psicológicas tiveram sobre ela deixam evidente a mudança do conceito de criança de um adulto inacabado para um ser infantil com

características intelectuais e emocionais próprias, e a interação, sempre presente, entre teorias elaboradas pelo conhecimento científico e aquelas que surgem do conhecimento popular que caracterizam os diferentes momentos culturais.

Ambas as teorias conduziram a uma maior compreensão do mundo infantil, isto é, ao conceito atual de criança. E o estudo do desenvolvimento humano é baseado em como e por que o organismo humano cresce e se modifica no decorrer da vida. Tentando responder à pergunta de como a criança chega a ser um ser social, autores como Vygotsky (1933/1984) e Piaget (1966/70) enfatizaram os aspectos cognitivos. Para explicar o desenvolvimento, Vygotsky centra-se na interação social, e Piaget na relação sujeito-objeto.



Lembramos que as ideias de Vygotsky e Piaget serão desenvolvidas ao longo dessa unidade.

3 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Então, acadêmico(a), agora vamos estudar sobre o desenvolvimento humano. Acreditamos que você já tentou responder à pergunta: o que é desenvolvimento humano? É possível que, na elaboração de sua resposta, você utilize palavras como “aprendizagem”, “educação”, “crescimento”, “mudança”, “processo”, “evolução”, “progresso” ou “melhoria”, que geralmente são utilizadas para expressar representações, significados e expectativas que elaboramos, construímos ou mesmo repetimos em nosso dia a dia.

Cada uma dessas possibilidades, de atribuir sentido ao que é “desenvolvimento humano”, está relacionada, direta ou indiretamente, a uma perspectiva teórica, baseada em pressupostos e hipóteses sobre o que é desenvolvimento humano. Organizar um conceito e concordar com uma perspectiva teórica alude em olhar para a realidade a partir de seus próprios “óculos”. Decidir sobre qual perspectiva adotar interfere no modo como avaliamos problemas concretos e como tomamos decisões práticas cotidianamente.

Embora existam diferentes “olhares” para apresentar e esclarecer o desenvolvimento humano, dois jeitos são comuns, são unânimes, e são compartilhados por eles: quando nos referimos ao desenvolvimento humano, estamos nos referindo (1) ao conjunto de procedimentos pautados a mudanças e (2) continuidade na vida de um indivíduo.

Vamos ver algumas propostas de definições? Logo após, examinaremos com maior precisão os elementos que constituem essas definições.

O desenvolvimento humano: ele envolve tanto mudança quanto continuidade. Para compreendermos o desenvolvimento, precisamos observar ambos. Igualmente importante, precisamos compreender quais mudanças desenvolvimentais e quais tipos de consistências ou continuidades são compartilhadas pelos indivíduos de todas as culturas, e quais são exclusivas de uma dada cultura, de um grupo inserido em uma cultura ou de um indivíduo específico. (BEE, 2003, p. 30).

O desenvolvimento refere-se a continuidades sistemáticas e mudanças no indivíduo que ocorrem desde a concepção até a morte. Ao descrever mudanças como sistemáticas, implicam-se estas serem ordenadas, padronizadas, relativamente permanentes (...) estamos interessados nas continuidades desenvolvimentais, nas quais permanecemos os mesmos ou seguimos refletindo nosso passado. (SHAFFER, 2005, p. 2).

As mudanças estão relacionadas a qualquer alteração, modificação ou diferenciação na estrutura ou configuração, na função ou no grau (intensidade, frequência) de um fenômeno ou processo no organismo do indivíduo. Por exemplo, podemos observar que as crianças começam a se locomover pelos ambientes arrastando-se, algumas engatinhando, depois andam cambaleantes, caminham com habilidade e correm.

Essa distinta conduta – engatinhar, andar, correr, dançar – são comportamentos que possuem configurações diferentes, embora utilizem os mesmos dados estruturais do mecanismo do sujeito e possam ter como função (finalidade) a locomoção. Se olharmos com atenção e cuidado, as mudanças parecem bastante evidentes ao longo do desenvolvimento humano. Os padrões de sono e de alimentação são exemplos das mudanças que observamos ainda em indivíduos logo após o seu nascimento. O aumento do vocabulário de uma criança de três anos também.

FIGURA 29 - CRIANÇA ENGATINHANDO



Papalia, Olds e Feldman (2006) organizam as mudanças em dois tipos: as **mudanças quantitativas** e as **mudanças qualitativas**. As mudanças quantitativas são aquelas que podem ser dimensionadas por índices numéricos – número de vocábulos, aumento ou diminuição de peso, crescimento e altura. As qualitativas não são tão simples de serem apuradas, porque se referem a fenômenos, processos e desempenhos que são diferentes entre si, proporcionam qualidades diferentes, cujas relações podem não ser evidentes. Engatinhar e andar são mudanças no processo de locomoção do indivíduo que são qualitativamente diferentes, bem como balbuciar e declamar um poema.

A mudança quantitativa é uma mudança de número ou quantidade, como as de crescimento em altura, peso, vocabulário ou frequência de comunicação. A mudança qualitativa é uma mudança no tipo, na estrutura ou na organização. Ela é marcada pelo surgimento de novos fenômenos que não podem ser facilmente antecipados com base no funcionamento anterior. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006)

As características temperamentais de um indivíduo parecem ter uma forte influência da hereditariedade e serem a base de sua personalidade. A observação do temperamento de um indivíduo pressupõe o exame do grau e regularidade de suas atividades, sua capacidade de adaptação à rotina e alterações na mesma, a intensidade de suas respostas emocionais e suas características de sociabilidade. O contexto e as relações das quais o indivíduo participa podem potencializar, inibir ou alterar essas características. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; SHAFFER, 2005).



O **temperamento** de um indivíduo refere-se a seu modo característico, com alto grau de previsibilidade, de lidar emocional e comportamentalmente com as situações.

Bee (2003), quando apresenta sua definição de desenvolvimento, levamos a analisar que algumas modificações ou continuações são comuns, são compartilhadas por todos os indivíduos da espécie humana, enquanto que outras podem ser exclusivas a um determinado grupo cultural ou somente a um sujeito. Essa citação propõe uma reflexão sobre a universalidade e sobre a especificidade dos fenômenos e processos que ocorrem no desenvolvimento humano.



Para pensar

Tente fazer o exercício de examinar características como “agressividade”, “competitividade” e “iniciativa” de uma pessoa que você conhece bem. Quais as mudanças que essa pessoa apresentou em relação a essas características ao longo da vida? O que se manteve estável? Mesmo a estabilidade de alguma característica apresentou algum tipo de variação, seja na forma, na expressão ou na quantidade?

Neste sentido, Coll, Marchesi e Palácios (2004) propõem que as mudanças que percebemos e inferimos no desenvolvimento humano precisam ser consideradas a partir de três questionamentos, que, por sua vez, indicam três fatores.

Veja:

1. Quais são as transformações que ocorrem de modo semelhante, para todos os seres humanos que apresentam a mesma idade ou estão na mesma etapa de vida em qualquer lugar em que transcorra o desenvolvimento? A resposta a essa pergunta indicaria certa homogeneidade no desenvolvimento dos indivíduos da espécie humana, expondo características universais. Por exemplo, as mudanças relativas ao tipo de alimentação do indivíduo, o controle das funções excretoras, o uso da fala para os processos de comunicação.
2. Quais são as transformações que ocorrem de modo similar aos indivíduos que partilham as mesmas situações históricas e socioculturais? A semelhança é, então, relativa a um determinado grupo social que tem em comum condições políticas, representações simbólicas, crenças e valores. O uso do toalete para as funções excretoras ou de talheres para a alimentação podem ser exemplos de condições históricas e socioculturais compartilhadas.
3. Quais são as particularidades, as singularidades, as experiências individuais de uma pessoa que não podem ser generalizadas a outras e que fazem desse indivíduo um ser humano único, inigualável? Coll, Marchesi e Palácios (2004) destacam, aqui, a heterogeneidade, as diferenças e as idiossincrasias no desenvolvimento humano entre os indivíduos da mesma espécie que compartilham o mesmo contexto histórico e sociocultural. Livrar-se das fraldas pode ser uma experiência muito diferente para irmãos e seus pais.

Veja, você deve ter percebido que não podemos ignorar que existem grandes regularidades e semelhanças no calendário evolutivo de todos os membros da espécie humana. Entretanto, também não podemos desconsiderar que os seres humanos têm um desenvolvimento mediado, histórico e cultural.

Por exemplo, a linguagem pertence a um grupo cultural e a uma época histórica, podendo também diferenciar-se entre os grupos sociais que constituem uma mesma sociedade. Assim, é possível entender que as mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano:

- (a) obedecem a um calendário genético;
- (b) são semelhantes às mudanças que ocorrem em todos os indivíduos de mesma faixa etária de uma mesma espécie e/ou indivíduos;
- (c) compartilham o mesmo espaço histórico-cultural, sendo denominadas **mudanças normativas**.

As mudanças normativas estão associadas a um padrão etário ou histórico atribuído estatisticamente. Esse padrão refere-se às expectativas sobre as mudanças nos fenômenos e processos do desenvolvimento que ocorrem de modo semelhante para aqueles que compartilham as mesmas condições contextuais.

Chamamos de **desenvolvimento idiográfico** as mudanças no ritmo, na extensão ou direção das mudanças que ocorrem no desenvolvimento de um indivíduo. Podemos observá-lo, por exemplo, quando comparamos a idade com que uma criança começa a falar com outra. Essas diferenças podem ser provenientes tanto de influências hereditárias ou individuais.

O **desenvolvimento idiosincrático** está relacionado às condições não normativas vivenciadas pelo sujeito e pelo sentido que este impõe aos seus conhecimentos. Assim, podemos assegurar que cada pessoa é única, diferente e especial. (SHAFFER, 2005).

As mudanças e características normativas do desenvolvimento humano constituem perspectivas e critérios de previsibilidade sobre o desenvolvimento. As questões da normatividade e da previsibilidade são evidenciadas na definição de Shaffer (2005) quando este afirma que o desenvolvimento refere-se a mudanças ordenadas, padronizadas e relativamente permanentes.

Para o estudo do desenvolvimento humano o que interessa são as mudanças que ocorrem no sujeito e na sua influência mútua com o mundo ao longo do tempo. O processo de desenvolvimento, então, é vitalício e ocorre durante toda a vida do sujeito, é denominada de **ciclo vital**. É preciso ficar claro que o “tempo” não causa, não determina o desenvolvimento. O tempo, nas definições de desenvolvimento e no próprio desenvolvimento, refere-se tão somente ao intervalo em que as mudanças ocorrem.

Existem duas maneiras tradicionais de apresentar o desenvolvimento humano. Na primeira, a **abordagem cronológica**, ou ‘de idades e etapas’, inicia-se com a concepção e segue por meio das fases de vida, usando idades ou períodos cronológicos como princípio organizador. Em contraste, temos a **abordagem por tópico**, organizada ao redor de áreas de desenvolvimento e seguindo cada uma desde sua origem até sua forma mais madura. Todas essas apresentações possuem vantagens e desvantagens. Por um lado, o foco cronológico enfatiza o caráter holístico do desenvolvimento, mas pode obscurecer a ligação entre os eventos anteriores e posteriores em cada domínio de desenvolvimento. Por outro lado, uma abordagem por tópico ressalta a sequência e os processos do desenvolvimento, porém coloca em risco o entendimento do desenvolvimento como um processo holístico. (SHAFFER, 2005, p. 23).

A proposta de estudar o desenvolvimento humano a partir de uma organização cronológica permitiu a elaboração de um esquema de classificação em etapas que descrevem as expectativas e critérios normativos – por isso com alto grau de previsibilidade –, a respeito do desenvolvimento humano. Shaffer (2005) e Papalia, Olds e Feldman (2006) apresentam uma proposta de organização dessas etapas em períodos do ciclo vital, e fazem uma ressalva.

Vamos conhecer a proposta destes autores:

QUADRO 4- PRINCIPAIS DESENVOLVIMENTOS TÍPICOS EM OITO PERÍODOS DO CICLO VITAL

Faixa Etária	Desenvolvimentos Físicos	Desenvolvimentos Cognitivos	Desenvolvimentos Psicossociais
Período Pré-natal (concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção. A dotação genética interage com as influências ambientais desde o nascimento. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos. Inicia-se o crescimento cerebral. O crescimento físico é o mais rápido de todo o ciclo vital. O feto ouve e responde a estímulos sensoriais. A vulnerabilidade a influências ambientais é grande.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes durante a etapa fetal.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela.
Primeira Infância (nascimento aos 3 anos)	Todos os sentidos funcionam no nascimento em graus variados. O cérebro aumenta de complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento e o desenvolvimento físico das habilidades motoras são rápidos.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas desenvolvem-se ao final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem desenvolvem-se rapidamente.	Desenvolve-se um apego a pais e a outras pessoas. Desenvolve-se a autoconsciência. Ocorre uma mudança da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.

<p>Segunda Infância (3 aos 6 anos)</p>	<p>O crescimento é constante; o corpo fica mais delgado e as proporções mais semelhantes às de um adulto. O apetite diminui, e os problemas de sono são comuns. A preferência pelo uso de uma das mãos aparece; as habilidades motoras finas e gerais e a força aumentam.</p>	<p>O pensamento é um pouco egocêntrico, mas a compreensão do ponto de vista das outras pessoas aumenta. A imaturidade cognitiva leva a algumas ideias ilógicas sobre o mundo. A memória e a linguagem se aperfeiçoam. A inteligência torna-se mais previsível.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa, o autocontrole e os cuidados consigo mesmo. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais complexo, mais social. Altruísmo, agressão e temores são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas as outras crianças tornam-se mais importantes. Frequentar a pré-escola é comum.</p>
<p>Terceira Infância (6 aos 11 anos)</p>	<p>O crescimento diminui. Força e habilidades atléticas aumentam. Doenças respiratórias são comuns, mas a saúde geralmente é melhor do que em qualquer outro período do ciclo vital.</p>	<p>O egocentrismo diminui. As crianças começam a pensar com lógica, mas de maneira concreta. As habilidades de memória e linguagem aumentam. Os desenvolvimentos cognitivos permitem que as crianças beneficiem-se com a educação escolar. Algumas crianças apresentam necessidades e talentos educacionais especiais.</p>	<p>O autoconceito torna-se mais complexo, influenciando a autoestima. A correção reflete a transferência gradual de controle dos pais para a criança. Os amigos assumem importância central.</p>
<p>Adolescência (11 aos aproximadamente 20 anos)</p>	<p>O crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas. Ocorre maturidade reprodutiva. Questões comportamentais, como transtornos alimentares e abuso de drogas, trazem sérios riscos à saúde.</p>	<p>Desenvolve-se a capacidade de pensar em termos abstratos e utilizar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e em alguns comportamentos. A educação se concentra na preparação para a faculdade ou para a vida profissional.</p>	<p>Busca de identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. Relacionamentos com os pais são, em geral, bons. Os grupos de amigos ajudam a desenvolver e testar o autoconceito, mas também podem exercer uma influência antissocial.</p>
<p>Jovem Adulto (20 aos 40 anos)</p>	<p>A condição física atinge o máximo, depois diminui ligeiramente. As escolhas de estilo de vida influenciam a saúde.</p>	<p>As capacidades cognitivas e os julgamentos morais assumem maior complexidade. Escolhas educacionais e profissionais são feitas.</p>	<p>Os traços e estilos de personalidade tornam-se relativamente estáveis, mas as mudanças na personalidade podem ser influenciadas pelas etapas e pelos eventos de vida. Tomam-se decisões sobre os relacionamentos íntimos e os estilos de vida pessoais. A maioria das pessoas casa-se e tem filhos.</p>

<p>Meia-idade (40 aos 65 anos)</p>	<p>Pode ocorrer alguma deterioração das capacidades sensoriais, da saúde, do vigor e da destreza. Para as mulheres, chega a menopausa.</p>	<p>A maioria das capacidades mentais atinge o máximo; a perícia e as capacidades de resolução de problemas práticos são acentuadas. O rendimento criativo pode diminuir, mas melhorar em qualidade. Para alguns, o êxito na carreira e o sucesso financeiro alcançam o máximo; para outros podem ocorrer esgotamento total ou mudança profissional.</p>	<p>O senso de identidade continua se desenvolvendo; pode ocorrer uma transição de meia-idade estressante. A dupla responsabilidade de cuidar dos filhos e dos pais idosos pode causar estresse. A saída dos filhos deixa o ninho vazio.</p>
<p>Terceira Idade (65 anos em diante)</p>	<p>A maioria das pessoas é saudável e ativa, embora a saúde e as capacidades físicas diminuam um pouco. O tempo de reação mais lento afeta alguns aspectos do funcionamento.</p>	<p>A maioria das pessoas é mentalmente alerta. Embora a inteligência e a memória possam se deteriorar em algumas áreas, a maioria das pessoas encontra formas de compreensão.</p>	<p>A aposentadoria pode oferecer novas opções para a utilização do tempo. As pessoas precisam enfrentar as perdas pessoais e a morte iminente. Os relacionamentos com a família e com os amigos íntimos pode oferecer apoio importante. A busca de significado na vida assume importância central.</p>

FONTE: Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 52-53)

Os conceitos de desenvolvimento humano examinados em nosso estudo não dão conta de outros aspectos que precisamos considerar ao observar um sujeito em desenvolvimento. É na influência mútua com o ambiente físico e interpessoal que o desenvolvimento humano ocorre, ou seja, o desenvolvimento não ocorre num vácuo, mas na dinamicidade da interação indivíduo-ambiente. Portanto, o desenvolvimento humano está sujeito tanto às condições e ocorrências históricas, sociais, culturais e contextuais de cada indivíduo, quanto às condições orgânicas, genéticas e hereditárias da pessoa.

O desenvolvimento ocorre na pessoa “toda”. Podemos organizar mudanças pela etapa da vida em que ocorrem ou pelas características que compartilham. Mas a premissa de que “o todo é maior do que a soma das partes” vale para quem estuda e investiga sobre o desenvolvimento humano. Por isso, não se esqueça de considerar que o desenvolvimento é multidimensional e multidirecional e exige atitudes nossas que são sistemáticas e multidisciplinares.

4 DIMENSÕES E PROCESSOS SUBJACENTES AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Estudar o desenvolvimento como um “todo” não é tarefa simples. Com o objetivo de observar, pesquisar e intervir com maior cuidado e precisão, pesquisadores e profissionais costumam organizar o “todo” do desenvolvimento em “partes” que relacionam fenômenos e processos semelhantes entre si. Essa organização em categorias é apenas um modo didático de sistematização dos conhecimentos que temos sobre o desenvolvimento para auxiliar-nos a estudá-lo e compreendê-lo. (SHAFFER, 2005; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Em geral, os aspectos do desenvolvimento humano são organizados em três categorias:

- a) Dimensão físico-motora, associada aos fenômenos e processos relativos a movimentos, coordenações e manipulações que o organismo é capaz de desenvolver em sua relação com o mundo e também às modificações na estrutura, proporção e peso do organismo. Está diretamente associada a aspectos inerentemente orgânicos, à maturação neurofisiológica e ao desenvolvimento psicomotor, na medida em que este depende do desenvolvimento da musculatura e de outros sistemas do organismo humano. É mais intenso nas fases iniciais da vida humana.

FIGURA 30 - CRIANÇA ENGATINHANDO



FONTE: Disponível em: <<http://desenvolvimento-audavel.blogspot.com/2011/02/desenvolvimento-infantil-no-oitavo-mes.html>>. Acesso em: 11 set. 2012.

- b) Dimensão cognitiva, que organiza fenômenos e processos de pensamento, de percepção, de raciocínio, de processamento de informações, de tomada de decisões, de aprendizagem, de inteligência, de escolha, de atenção e concentração, de criatividade e de julgamento moral, entre outros comportamentos. Essa dimensão também depende de condições do organismo, como condições maturacionais, mas a relação do indivíduo com o ambiente é fundamental para o seu desenvolvimento. A dificuldade está em estimar e evidenciar as relações entre indivíduo e ambiente e seus produtos, porque esses não são resultados diretos de relações de causa-efeito.

FIGURA 31 - CÉREBRO



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-27767070/boy-with-model-brain?popup=1>>. Acesso em: 11 set. 2012.

- c) Dimensão psicossocial, que se refere ao modo particular de cada indivíduo vivenciar sentimentos, integrar experiências e reagir diante de situações que envolvem outras pessoas.

FIGURA 32 - PESSOAS CONVERSANDO



FONTE: <<http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-34954780/businesspeople-using-digital-tablets-and-handheld-computers?popup=1>>. Acesso em: 11 set. 2012.

A divisão entre essas três categorias deve ser entendida apenas como um recurso expositivo, pois o desenvolvimento é global e existe uma estreita inter-relação com as capacidades que apresentamos, inclusive entre essas categorias.

Podemos notar, a respeito do desenvolvimento físico-motor, que os movimentos e a possibilidade de manipulação de objetos são bastante desorganizados e descoordenados – em geral, resposta reflexa a estímulos do ambiente. Após a evidência dos comportamentos reflexos, o bebê começa a apresentar comportamentos mais orientados, como olhar intencionalmente para as pessoas que cuidam dele, mover sua cabeça em direção a sons do ambiente até poder sentar-se, locomover-se e vestir-se sozinho, entre outros comportamentos.

O desenvolvimento físico-motor segue direções específicas. Por isso, a criança primeiro consegue manter controle do tronco antes das pernas, do tronco antes das mãos. O desenvolvimento físico-motor também se modifica do simples para o complexo (de habilidades motoras globais – correr, pular – para habilidades motoras finas – abotoar, amarrar), do geral para o específico, por exemplo, desde cedo a criança pode chutar uma bola, mas acertar a bola em um determinado alvo por meio de um chute é uma habilidade muito mais difícil.

FIGURA 33 - CRIANÇA JOGANDO BOLA



FONTE: Disponível em: <<https://img-aws.ehowcdn.com/750x500p/s3-us-west-1.amazonaws.com/contentlab.studiod/getty/cache.gettyimages.com/777dc7d9dd534446a1fd3b933739d622.jpg>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Ao longo do desenvolvimento humano, relacionadas à dimensão físico-motora, ocorrem variações no ritmo de crescimento em altura e peso, na proporção do corpo, nas formas e quantidades necessárias de alimentação, na produção e liberação de hormônios, nas condições físicas e nas capacidades sensoriais, entre outras alterações. O desenvolvimento da dimensão físico-motora é muito evidente, especialmente na primeira infância e, posteriormente, no final da terceira infância, com o início da puberdade.

Após esse evento, o desenvolvimento físico-motor parece encontrar um “equilíbrio” que apresenta variações pequenas e gradativas que, em geral, nos fazem almejar a maturidade e temer o envelhecimento.

Os fenômenos e processos relativos à dimensão cognitiva do desenvolvimento humano também variam ao longo do ciclo de vida. A respeito desta dimensão, podemos afirmar que os órgãos dos sentidos são importantíssimos para o estabelecimento das primeiras interpretações que a pessoa faz sobre o mundo.

É por meio de suas sensações que o indivíduo começa a classificar e qualificar sua relação com o meio, formando suas primeiras noções, elaborando os primeiros conceitos. É na relação com o meio físico e social que a criança tem a possibilidade de aprender, de selecionar, de avaliar, de escolher e de pensar sobre aspectos da realidade.

Elementos fundamentais para essas realizações são a capacidade de adquirir e utilizar as formas de linguagem compartilhadas pela cultura na qual o indivíduo se insere, além da capacidade de simbolização e representação da realidade. Essa capacidade de simbolização e representação difere qualitativamente nos indivíduos ao longo de suas vidas em função de condições maturacionais, ambientais e das potencialidades de capacidades como memória, atenção, de concentração e motivação do indivíduo.

O desenvolvimento da dimensão cognitiva é bastante evidenciado com a entrada da criança na escola, com o objetivo de aprender informações e competências socialmente formalizadas e relevantes.

Espera-se certa estabilidade na forma e na intensidade de apresentação dos fenômenos e processos que compõem a dimensão psicossocial dos indivíduos, a fim de estabelecermos meios de identificar, reconhecer e diferenciá-los dos demais. Embora muitas características psicossociais sejam bons indicadores da identidade de um indivíduo, podemos observar que o modo como a criança reage às suas emoções, em idades diferentes, diferencia-se ao longo do seu desenvolvimento.

FIGURA 34 - PESSOAS EM VÁRIAS FASES DO DESENVOLVIMENTO



FONTE: Disponível em: <<http://www.umnovocaminho.com/nc/2010/09/25/2509-sabado-xxv-semana-comum/>>. Acesso em: 11 set. 2012.

O mesmo acontece com as características de interação social. Nesta dimensão do desenvolvimento, o que importa a psicólogos, educadores e demais profissionais que trabalham com pessoas em suas mais variadas fases do desenvolvimento é examinar e desenvolver nos indivíduos aspectos como a afetividade; a capacidade de controle e expressão emocional, a aquisição de comportamentos pró-sociais; a formulação de autoconceito real e autoestima equilibrada; e possibilidade de exercício da autonomia.

Ao estudarmos o desenvolvimento humano por meio de suas dimensões, não podemos ignorar as interações e a interdependência entre elas. As dimensões do desenvolvimento humano estão interligadas e as mudanças relativas a uma dimensão têm implicações para as demais. Por exemplo, a capacidade de se locomover por ambientes permite que o conhecimento da criança sobre o seu ambiente se modifique. Assim, o desenvolvimento da **dimensão físico-motora** permite também novas possibilidades cognitivas à criança.

Outro exemplo pode ser examinado quando a criança que tem medo procura a proximidade de sua mãe ou de um cuidador. Vivenciar o medo faz com que a criança signifique a situação de modo cognitivo e emocional, e apresente comportamentos de aproximação física e social. Você consegue dar outros exemplos cotidianos em que as dimensões do desenvolvimento humano estão inter-relacionadas em sua vida?

A seguir, explicaremos qual é o processo geral do desenvolvimento das capacidades dos seres humanos que permitem identificarmos-nos como membros dessa espécie. Esse processo envolve, inclusive, aquelas capacidades muito reguladas pela parte fechada do código genético, como na relação com as outras pessoas. O desenvolvimento humano é social e culturalmente mediado, tanto na sustentação quanto nos meios que utilizamos para alcançá-lo.

Assim, uma criança é capaz de começar a falar porque estabeleceu uma série de relações com a pessoa que cuida dela e que a ajudou a desenvolver interesses pela comunicação. Também desenvolveu tais relações porque lhe foi aguçado algum interesse para explicar, para ser entendida, ou melhor, para comunicar-se.

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/.../43841.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

FIGURA 35 - CRIANÇA COM ADULTO



FONTE: Disponível em: <<https://img.vixdata.io/pd/jpg-large/pt/sites/default/files/m/medo-sentimento-expressao-0916-1697x1131.jpg>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Aquilo que um menino ou menina sabe fazer em determinado momento depende de múltiplos fatores. Em termos gerais, poderíamos dizer que as capacidades atuais de uma criança estão definidas pela interação entre maturação psicofísica (crescimento, calendário de maturação) e as possibilidades que lhe foram oferecidas pelo contexto nesse momento (as relações com as pessoas, os objetos, as situações educativas de que tem participado).

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/.../8/LUZIA%20MARIA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

5 A ADOLESCÊNCIA: AS INFLUÊNCIAS SOBRE OS PROCESSOS BÁSICOS

A adolescência representa um importante momento na formação da personalidade e dos diferentes sistemas que a integram. Longe de ser um mero intervalo temporal entre duas idades que estariam, supostamente, mais claramente definidas, a idade infantil e a adulta, a adolescência constitui um período e um processo.

Trata-se de um estágio de vida desafiador e algumas vezes difícil. A adolescência, particularmente o seu início, é, acima de tudo, um período de mudanças – físicas, sexual, psicológica e cognitiva, bem como de demandas sociais. Parece quase injusto que tantas exigências de socialização – de dependência, mudança nos relacionamentos com os companheiros e adultos, ajustamento sexual, preparação educacional e vocacional – sejam feitas ao mesmo tempo em que os indivíduos estão vivenciando um ritmo de maturação biológica quase sem precedentes.

Além de enfrentar todas estas mudanças de desenvolvimento, os adolescentes estão se esforçando por alcançar uma identidade própria – uma resposta pessoal à antiga pergunta: “QUEM SOU?”.

Costumamos entender por adolescência a etapa que se estende dos 12-13 anos até aproximadamente os 18-20 anos. Trata-se de uma etapa de transição, na qual não é mais criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto. A adolescência é um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado, principalmente, pela transição entre a infância e a idade adulta.

No fim dos processos de mudança que ocorrem na puberdade, os corpos masculinos e femininos se diferenciam enormemente, tanto no que se refere aos caracteres sexuais primários, quanto com os caracteres sexuais secundários.

Puberdade significa o conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil em corpo adulto, capacitado para a reprodução. É um fenômeno universal, para todos os membros de nossa espécie, como fato biológico que é, e como momento da maior importância em nosso calendário maturativo comum.

Em média, essa mudança pode começar pelos 12-13 anos nos meninos e termina pelos 16-18 anos; já nas meninas começa com 10-11 anos e termina com 14-16 anos, portanto é possível perceber que as meninas estão mais adiantadas nesse processo. São várias as causas pelas quais as maturações ocorrem mais cedo ou mais tarde. Entre eles, parece que estão implicados os aspectos genéticos e ambientais.

Para compreender o impacto que a maturação precoce ou tardia pode ter sobre os meninos ou meninas, é preciso destacar o fato de que, provavelmente, a etapa da adolescência é uma das etapas da vida em que mais atento se está ao próprio corpo, às suas características e desenvolvimento, às suas semelhanças e diferenças em relação ao corpo dos outros.

De acordo com a contrassenha do movimento romântico da literatura alemã do século XVIII, supõe-se que adolescência seja uma época de turbulências, de mudanças dramáticas, de abundantes tensões e sofrimentos psicológicos.

Em todo caso, convém destacar que a maneira como as coisas se apresentam, para muitos adolescentes, em nosso meio cultural, pouco contribui para uma boa transição da adolescência à idade adulta.

FIGURA 36 - ADOLESCENTES



FONTE: Disponível em: <https://institutopensi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/dr_setubal_Control_e_fetivo_de_natalidade_para_adolescentes_sexualmente_ativos_13_11_2017.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Adolescência é a fase em que a menina ou o menino já se sentem um pouco maduros, para diferenciar o que é ser criança e o que é ser adulto.



SER OU NÃO SER... QUEM SÃO OS ADOLESCENTES?

Quem são os adolescentes? Rebeldes sem causa ou em busca de um ideal? Afastados da família ou buscando um lugar no mundo?

Enquanto etapa do desenvolvimento, caracteriza-se por uma série de transformações, envolvendo fatores biológicos e culturais.

Mudanças na identidade do adolescente acarretam modificações nas suas relações. Sobre tudo com seus pais, que também têm sua identidade questionada.

FONTE: Santos (2009)

O adolescente aparece como um ser pateticamente suscetível e vulnerável, dominado por sentimentos muito intensos, dentro dos quais não se governa e não consegue se orientar, essa é uma ideia romântica da idade adolescente.

As características da idade adolescente, em grande parte, são determinadas pela cultura. Em nossa cultura, a adolescência se estende por um período no qual o indivíduo, embora biologicamente já maduro para a atividade sexual plena e para o trabalho, é considerado socialmente imaturo, tanto para a sexualidade quanto para a responsabilidade social.

Na personalidade adolescente o tema vital mais importante é o desenvolvimento do eu e a identidade pessoal, os quais se referem a um núcleo da pessoa que rege outros comportamentos e que, em alguma medida, está presente na consciência do próprio sujeito.

FONTE: Disponível em: <www.zemoleza.com.br/.../27922-desenvolvimento-da-personalidade-...>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Podem estar presentes, em forma de representações a respeito de si mesmo, projetos e expectativas de futuro, coordenação das próprias experiências e apresentação de si diante dos demais. O desenvolvimento do eu e da identidade pessoal está estreitamente vinculado à própria história do adolescente.



Entende-se por **personalidade** um conjunto de processos e de sistemas comportamentais, intimamente relacionados entre si. Os conteúdos da personalidade estão em processos e consistem em processos. Possuem um desenvolvimento e comportam, todos eles, uma dimensão evolutiva. A personalidade não se caracteriza apenas por comportar algumas propriedades evolutivas, como se existisse antes delas e, mais tarde, chegasse a adquiri-las, como que por acréscimo, mas é, antes, um processo propriamente evolutivo.

No desenvolvimento da identidade, a etapa adolescente representa um momento de encruzilhada: nela, a rigor, consolida-se a identidade, retiram-se as linhas de diferenciação pessoal, próprias das etapas infantis, e se prepara a maturidade da vida adulta. Assim constituída, a identidade é de natureza psicossocial e contém importantes ingredientes de natureza cognitiva: o adolescente se observa e se julga a si mesmo à luz de como percebe que os demais o julgam, compara-se a eles e também com o padrão de alguns critérios de valor significativos para ele.

Em qualquer dos casos, a adolescência é uma transição de inquestionável importância na vida das pessoas, não sendo a única, nem a última.

A adolescência pode ser dividida em três fases: (1) Pré-adolescência, dos 11 aos 14 anos; (2) Adolescência intermediária, dos 14 aos 17 anos; (3) Adolescência tardia, dos 17 aos 20 anos.

- **Pré-adolescência:** seu marco principal é o aparecimento da puberdade. A atividade dos hormônios leva ao desenvolvimento das características sexuais primárias (relacionadas ao coito e reprodução) e secundárias (desenvolvimento de seios, alargamento nos quadris, crescimento de pelos faciais, mudança no tom de voz).

Alguns desvios dos padrões de maturação, como distúrbios de crescimento, acne, problemas relacionados às mamas, frequentemente conduzem a danos psicológicos. Nesse período, os adolescentes são muito suscetíveis à opinião dos colegas e constantemente comparam-se aos outros. Qualquer desvio do padrão de maturação pode levar a sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e perda da confiança.

- **Alterações hormonais:** a maior parte dos níveis hormonais do adulto é atingida por volta dos 16 anos, mas as meninas, em geral, iniciam a puberdade dois anos antes dos meninos. Ao longo da adolescência, as taxas dos hormônios sexuais aumentam lentamente, correspondendo às alterações corporais.

Ocorre desenvolvimento dos órgãos genitais externos; dos pelos pubianos, da face e das coxas; e também das mamas, nas meninas.

- **Desenvolvimento psicosssexual:** na adolescência, a libido, que estava latente nos anos anteriores, é revivida. O impulso sexual é desencadeado por andrógenos (especialmente a testosterona), que nessa fase estão em níveis mais altos do que em qualquer outra fase da vida. O pré-adolescente descarrega seus impulsos sexuais através da masturbação, uma maneira segura de se conseguir essa satisfação.

FONTE: Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/87875591/Adolescencia>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

- **Desenvolvimento cognitivo:** de acordo com Jean Piaget, no início da adolescência o pensamento da criança torna-se mais abstrato, conceitual, lógico e orientado para o futuro. Com isso, o adolescente descobre novos fatos e experiências, podendo, muitas vezes, demonstrar uma criatividade impressionante. Entretanto, frequentemente os jovens perdem essa excitação e criatividade na idade adulta.

- **Adolescência intermediária:** nessa fase ocorrem dois importantes eventos psicológicos: (1) os meninos alcançam e ultrapassam o tamanho e peso das meninas; (2) a menarca já ocorreu na maioria das meninas. Assim, esses são alguns dos temas opressivos dos adolescentes desse estágio: sexualidade, imagem corporal, gravidez, papéis estereotipados para homens e mulheres, popularidade e identidade.

Nessa fase ocorrem tentativas de separação AMOR x ÓDIO, e atitudes contraditórias que revelam ambivalência, como cita Santos (2009):

- Egoísmo x Altruísmo
- Mesquinhez x Generosidade
- Sociabilidade x Solidão
- Jocosidade x Seriedade

- Submissão x Rebelia
 - Materialismo x Idealismo
 - Grosseria x Ternura
- **Desenvolvimento psicosssexual:** na adolescência, é comum o comportamento e experimentação sexual com uma variedade de papéis sexuais. A média de idade para o início da atividade sexual é de 16 anos, mas pesquisas apontam para uma tendência na diminuição dessa idade.
 - **Grupo de companheiros:** na adolescência, o grupo de companheiros assume papel importante. O grupo de companheiros iguais é vital para o crescimento e mudança social. Nele, o adolescente forma, pela primeira vez, relacionamentos significativos que não apresentam a familiaridade e segurança daqueles relacionamentos familiares. Esse grupo representa um poderoso grau de desafios e oportunidades. A saída do núcleo familiar ocorre porque o adolescente se vê fora da cena da família.

FONTE: Disponível em: <pt.scribd.com/doc/87875591/Adolescencia>. Acesso em: 5 fev. 2013.

FIGURA 37 - GRUPO DE AMIGOS NA ADOLESCÊNCIA



FONTE: Disponível em: <https://image.freepik.com/fotos-gratis/grupo-de-amigos-de-escola-ao-ar-livre-estilo-de-vida_53876-1102.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Na maioria das vezes existe um núcleo, composto por amizades prolongadas e emocionalmente significativas e, a partir dele, existem vários contatos que podem ir e vir, com maior ou menor importância. Às vezes, o grupo apresenta uma natureza mais definida, mantida unida por interesses compartilhados e pela força dos laços de amizade.

Através de sinais característicos, o grupo caracteriza-se como uma antecipação da experiência de identidade individual que vem a seguir. O grupo de companheiros iguais tem a capacidade para uma grande pressão social, sustentada e levada adiante por um contexto de aceitação básica e amparo. Essa poderosa pressão é importante para moldar o caráter do adolescente e seus valores.

- **Adolescência tardia:** essa fase termina quando os relacionamentos do adulto jovem são estabelecidos. É caracterizada por fortes sentimentos e emoções, com intensos relacionamentos de oposição. Existem duas importantes tarefas nesse período: (1) o adolescente transforma-se de uma pessoa dependente em uma independente; e (2) estabelece uma identidade. Nessa fase, o adolescente ainda não consegue adiar a gratificação de seus impulsos.
- **Da dependência à independência:** essa é uma tarefa importante, e os conflitos iniciais estão relacionados aos conceitos estabelecidos de papéis sexuais e identificação. As técnicas usadas pela criança para dominar a separação podem retornar.

FONTE: Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/87875591/Adolescencia>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

A identidade implica um senso de solidariedade relacionado às ideias e valores de um grupo social. Durante esse processo, vários papéis são testados e, ao final, consolida-se um sistema ético dentro de uma estrutura organizacional coerente.

- **Estágio de identidade versus confusão dos papéis, de Erik Erikson (11 aos 20 anos):** nesse período desenvolve-se um senso de identidade. Essa é definida como o fato de a pessoa saber quem é e para onde vai. A identidade saudável é construída apoiada no sucesso individual na passagem pelos três primeiros estágios psicossociais e na identificação com pais saudáveis ou substitutos desses.

No final da adolescência ocorre uma **crise de identidade** (segundo o psicanalista Erick Erikson), que é um evento normal. O fracasso em lidar com ela leva o adolescente a sofrer de difusão de identidade, caracterizada pelo fato de o indivíduo não ter um senso de *self* e estar confuso com relação ao seu papel no mundo. Isso pode manifestar-se por anormalidades comportamentais, como: fuga, criminalidade ou psicose manifesta. Para defender-se dessa difusão, o adolescente pode aderir a cultos, seitas ou identificar-se com heróis.

- **Desenvolvimento cognitivo:** o evento cognitivo mais importante é o desenvolvimento da capacidade para o pensamento lógico abstrato (operações formais, segundo Piaget). Alcança seu pico na adolescência tardia, quando o indivíduo adquire a capacidade para fazer deduções. O pensamento não mais se limita ao ambiente concreto e imediato, mas envolve-se com um mundo mais amplo.

Para Piaget, a inteligência resulta da interação entre o organismo em desenvolvimento e o ambiente em mudança. O potencial para o pensamento de operação formal não apresenta limites, mas apenas alguns indivíduos alcançam seu potencial pleno.

- **Desenvolvimento moral:** um senso de moralidade é uma grande conquista para a maioria das pessoas na adolescência tardia e idade adulta. A moralidade é a conformidade a padrões compartilhados, direitos e deveres. Existem possibilidades de conflito entre duas ideias socialmente aceitas, e a pessoa aprende a julgar de acordo com um senso individualizado de consciência. Nesse estágio, ocorre internalização de princípios éticos e controle da conduta. Para Piaget, o desenvolvimento da moralidade ocorre durante os estágios de desenvolvimento cognitivo.

Assim, a adolescência é um momento evolutivo de busca e consecução da identidade do indivíduo, ela resulta da sedimentação de todas as identidades passadas que o adolescente viveu com outras pessoas em sua vida infantil.

6 O ADULTO E O ENVELHECIMENTO: OS ASPECTOS PSICOLÓGICOS

À medida que as pessoas vivem mais, a tecnologia avança a passos largos, os meios de comunicação bombardeiam com fatos e dados, as mudanças acontecem muito rapidamente, as distâncias aumentam a cada dia, a vida é cada vez mais agitada, o tempo cada vez menor e as condições econômicas são mais difíceis, nossa sociedade passa por grandes modificações.

FONTE: Disponível em: <intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Social/article/view/.../558>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Idade adulta e velhice são etapas da vida que estão abertas a mudanças, sensíveis às diversas fontes de influências. Muitas das mudanças são totalmente evolutivas, pois se apresentam em uma determinada sequência e possuem certa organização que se relaciona com o conjunto de características que a pessoa tem em cada momento da vida.

Assim, na idade adulta e na velhice há, efetivamente, perdas e declínios, tal como sustentavam os velhos estereótipos, mas também há ganhos, aquisições, conquistas, acréscimos e reorganizações que contrariam essas velhas crenças. Portanto, são etapas tão evolutivas quanto podem ser a infância ou a adolescência, muito embora tenham características bem peculiares.

Davidoff (2001) descreve que vários sugerem que as pessoas adultas tornam-se progressivamente introspectivas e reflexivas. Uma preocupação comum é manter a saúde e aparência jovem.

As tarefas do adulto são muito semelhantes em todo lugar. Espera-se que pessoas amadurecidas vivam de forma independente e assumam responsabilidade por seus atos. Davidoff (2001) descreve alguns comportamentos de indivíduos nessa fase, como, por exemplo, ele começa com a concessão de privilégios, guiar o carro da família, beber em público ou votar. A formatura da faculdade pode ser outro marco. Para alguns, mudar-se da casa dos pais é o marco principal. Para outros, é o trabalho ou o casamento ou a chegada do primeiro filho.

FIGURA 38 - FORMATURA DA FACULDADE



FONTE: Disponível em: <https://image.freepik.com/fotos-gratis/mulher-feliz-entusiasmada-com-a-formatura_23-2147745758.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2019.

A vida adulta abrange hoje a maior parte do ciclo de vida nos países modernos. Davidoff (2001) explica que esses aumentos podem ser atribuídos principalmente à tecnologia da medicina, que reduziu a mortalidade infantil e ajudou a prevenir ou curar as doenças infecciosas que ceifavam vidas prematuramente.

A maturidade pode ser definida, segundo Neri (2000), como o alcance de certo patamar de desenvolvimento, indicado pela presença de papéis sociais e de comportamentos considerados como apropriados ao adulto mais velho.

Diferentes sociedades, em diferentes épocas, tiveram conceitos distintos sobre a maturidade, mas sempre houve acordo quanto a alguns aspectos, como, por exemplo, os seguintes: o adulto maduro é experiente, prudente, paciente, tolerante, aceitador e bom ouvinte; gosta de ensinar o que aprendeu ao longo da vida e preocupa-se com o bem-estar dos outros. (NERI, 2000).

Do ponto de vista físico, as principais mudanças do adulto jovem para o velho são as seguintes (ZIMERMAN, 2000):

1. **Modificações externas:** as bochechas se enrugam e embolsam; aparecem manchas escuras na pele; a produção de células novas diminui, a pele perde o tônus, tornando-se flácida; podem surgir verrugas; o nariz alarga-se; os olhos ficam úmidos; há um aumento na quantidade de pelos nas orelhas e no nariz; os ombros ficam arredondados; encurvamento postural devido a modificações na coluna vertebral; diminuição de estatura pelo desgaste das vértebras.

2. Modificações internas: os ossos endurecem; os órgãos internos atrofiam-se, reduzindo seu funcionamento; o metabolismo fica mais lento; a digestão é mais difícil; a insônia aumenta, assim como a fadiga durante o dia; a visão de perto piora devido à falta de flexibilidade do cristalino; o olfato e o paladar diminuem; as células responsáveis pela propagação dos sons no ouvido interno e pela estimulação dos nervos auditivos degeneram-se.

FONTE: Disponível em: <cacphp.unioeste.br/cursos/.../2008_ivanice_salete_primieri.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Nas culturas e civilizações antigas, a velhice era uma etapa da vida respeitada e venerada, pois representava a prudência, a reflexão, a experiência e o saber acumulado no transcorrer dos anos. Porém, são muitos os termos utilizados para designar o idoso e a velhice. Dependendo do contexto, eles podem servir para mascarar preconceitos dos próprios idosos ou dos profissionais que os orientam em seus pleitos e atendem suas necessidades.

Desde o século passado, os políticos buscam a criação de movimentos de conscientização da problemática da velhice, para levar ao grande público as teses debatidas com seriedade. Consideravam a gerontologia uma ciência médico-social que estuda o futuro das próximas gerações. Era preciso que fosse adotada uma política visando ao verdadeiro Estatuto Social da Velhice.

FONTE: Disponível em: <www.geocities.ws/grdclube/Revista/Gerontoeconduta.html>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Somente no ano de 1994 o governo brasileiro, apoiado pela sua própria comunidade, criou a lei que determinou a precisão à Política Nacional do Idoso, assegurando-lhe os direitos sociais e criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.

A ONU estabeleceu os 60 anos como a idade que demarca o início da velhice nos países em desenvolvimento, e 65 nos países desenvolvidos. (NERI, 2000).



"A Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, publicada no DOU de 03/10/2003, tem por objetivo a proteção e o amparo ao idoso e a defesa dos seus direitos fundamentais, previstos no art. 5º da CF/88. Visa à proteção jurídica, socioeconômica, cultural, familiar, trabalhista e previdenciária. As anotações que tivemos a honra de fazer foram articuladas objetivando a interpretação e o esclarecimento dos artigos, parágrafos, incisos e alíneas. Edição revista, ampliada e atualizada com os decretos Nº 5.130, de 7 de julho de 2004, e 5.155, de 23 de julho de 2004" (Paulo Alves Franco).



Ferreira (2000) apresenta quatro dimensões diferenciadas em que pode ser desenvolvido o processo de intervenção na terceira idade.

1. **Otimização:** por meio das atividades intelectuais e afetivas, da prática de exercícios físicos, tendo como base as habilidades ainda disponíveis no idoso.
2. **Prevenção:** pelo contínuo processo de manutenção de cuidados pessoais.
3. **Reabilitação:** caracterizada pelas tentativas de recuperação, ainda que parcial, de habilidades perdidas.
4. **Gerenciamento de situações irreversíveis:** com o objetivo de favorecer mudanças de atitudes e crenças, bem como aceitação de fatos consumados, complementado por iniciativas de mudança ambiental.

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/.../7/THIAGO%20CORRÊA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 5 fev.2013.

Embora o processo de envelhecimento seja uma consequência natural da vida, não se pode evitá-lo; o que se deve fazer, no entanto, é procurar estabelecer as bases para que, nesse período, o idoso possa viver nas melhores condições possíveis.

FONTE: Disponível em:<www.unilestemg.br/.../index.../movimentum_%20carvalho_alicia.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Envelhecer pressupõe alterações físicas, psicológicas e sociais no indivíduo. Tais alterações são naturais e gradativas. É importante salientar que essas transformações são gerais, podendo se verificar em idade mais precoce ou mais avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características genéticas de cada indivíduo e, principalmente, com o modo de vida de cada um.

FONTE: Disponível em: <www.forma-te.com/.../11546-aspectos-do-envelhecimento.ht... - Portugal>. Acesso em: 5 fev. 2013.

A alimentação adequada, a prática de exercícios físicos, a exposição moderada ao sol, a estimulação mental, o controle do estresse, o apoio psicológico, a atitude positiva perante a vida e o envelhecimento são alguns fatores que podem retardar ou minimizar os efeitos da passagem do tempo.

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/.../40429.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Isso tudo exige a introdução de novos conceitos e maneiras diferentes de viver e uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação, que o velho nem sempre tem, o que leva a ter mais problemas.

O envelhecimento social da população, segundo Zimerman (2000), traz uma modificação no *status* de idoso e no relacionamento dele com outras pessoas, em função de:

- Crise de identidade, provocada pela falta de papel social, o que levará o velho a uma perda de sua autoestima.
- Mudanças de papéis na família, no trabalho e na sociedade. Com o aumento de seu tempo de vida, ele deverá se adequar a novos papéis.
- Aposentadoria, já que, hoje, ao aposentar-se, ainda restam à maioria das pessoas muitos anos de vida; portanto, elas devem estar preparadas para não acabarem isoladas, deprimidas e sem rumo.
- Perdas diversas, que vão da condição econômica ao poder de decisão, a perda de parentes e amigos, da independência e da autonomia.
- Diminuição dos contatos sociais, que se tornam reduzidos em função de suas possibilidades, distâncias, vida agitada, falta de tempo, circunstâncias financeiras e a realidade da violência nas ruas e nas famílias também.

FONTE: Disponível em: <www.comunicacao.pro.br/setepontos/37/ead_idoso.htm>. Acesso em: 5 fev. 2013.

FIGURA 39 - IDOSOS



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/Search#p=1&q=idoso>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

É necessário um trabalho para que sejam ajustadas suas relações sociais, com filhos, netos, colegas e amigos, assim como para que sejam criados novos relacionamentos, já que muitos acabaram, e a aprendizagem de um novo estilo de vida para que as perdas sejam minimizadas.

FONTE: Disponível em: <www.comunicacao.pro.br/setepontos/37/ead_idoso.htm>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Portanto, o envelhecimento pode ser conceituado como um processo dinâmico e progressivo, no qual há alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas, que vão alterando progressivamente o organismo, tornando-o mais suscetível às agressões intrínsecas e extrínsecas que terminam por levá-lo à morte.

FONTE: Disponível em: <seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/9530/9316>. Acesso em: 5 fev. 2013.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você estudou que:

- O desenvolvimento humano refere-se a continuidades sistemáticas e mudanças no indivíduo que ocorrem desde a concepção até a morte. Ao descrever mudanças como sistemáticas, implicam-se estas serem ordenadas, padronizadas, relativamente permanentes.
- A psicologia do desenvolvimento encerra em si múltiplas facetas e compreensões da evolução humana.
- O desenvolvimento humano é dividido em oito períodos do ciclo vital: período pré-natal, da concepção ao nascimento; primeira infância, do nascimento aos três anos; segunda infância, dos 3 a 6 anos; terceira infância, dos 6 aos 11 anos; adolescência, dos 11 aos aproximadamente 20 anos; jovem adulto, dos 20 aos 40 anos; meia-idade, dos 40 aos 65 anos; e a terceira idade, dos 65 anos em diante.
- A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano com suas peculiaridades, da mesma forma que as demais fases, como a infância, idade adulta e velhice.
- Gerontologia é um ramo da ciência que se propõe estudar o processo de envelhecimento e os múltiplos problemas que envolvem a pessoa idosa.
- O envelhecimento é um fenômeno universal e comum a quase todos os seres animais.



Prezado(a) acadêmico(a), após ter estudado este tópico, responda às seguintes questões:

- 1 Em geral, os aspectos do desenvolvimento humano são organizados em três categorias: a dimensão físico-motora; a dimensão cognitiva e a dimensão psicossocial. Descreva as principais características da dimensão físico-motora, mas não se esqueça: a divisão entre essas três categorias deve ser entendida apenas como um recurso expositivo, pois o desenvolvimento é global e existe uma estreita inter-relação com as capacidades que apresentamos, inclusive entre essas categorias.
- 2 O que você entendeu por adolescência?
- 3 Descreva as principais mudanças, do ponto de vista físico, do adulto jovem para o velho.

CONHECENDO AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, nestes últimos dois séculos, tem se questionado sobre o seu comportamento, as suas conquistas e limitações, portanto questiona de que forma o ambiente e a genética podem influenciar a sua maneira de pensar, sentir e agir.

A psicologia do desenvolvimento parte da preocupação de entender a gênese e a história das mudanças que a configura no aqui e agora, e se consolida como área de conhecimento da psicologia que estuda a evolução físico-motora, intelectual, afetiva-emocional e social do ser humano, desde os aspectos mais elementares até os mais complexos.

Neste tópico explicaremos algumas teorias do desenvolvimento humano, como a teoria da ecologia de Bronfenbrenner, os processos psicodinâmicos do desenvolvimento humano de Wallon, a psicanálise de Freud e, por fim, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson.

Ao término de cada item teremos um quadro, no qual destacaremos os autores das principais perspectivas teóricas, os aspectos mais enfatizados do desenvolvimento infantil (quais objetos – fenômenos e processos psicológicos – essas perspectivas dedicam-se a estudar e propor intervenções), os principais pressupostos (afirmações que orientam seu olhar sobre a realidade), contribuições (quais aspectos são diferenciais e significativos para a psicologia do desenvolvimento) e limitações (quais as críticas atribuídas a essa perspectiva) das perspectivas teóricas ou de cada abordagem.

2 URIE BRONFENBRENNER: A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) nasceu na Rússia e mudou-se para os Estados Unidos ainda criança. Graduou-se em Música e Psicologia, doutorando-se em 1942. Trabalhou em diferentes projetos governamentais, por acreditar que as políticas públicas exercem influência significativa no desenvolvimento humano. Em sua carreira, redigiu 13 livros e publicou mais de 300 artigos (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Suas propostas são influenciadas pela fenomenologia de Kurt Lewin e pela cognitiva de Jean Piaget. Esses teóricos têm em comum o fato de considerarem o indivíduo em desenvolvimento como um ser ativo, dinâmico, participativo, capaz de compreender, manter e alterar propriedades dos ambientes dos quais faz parte. Ambos também concordam que a interação entre indivíduo e ambiente é acompanhada de uma significação subjetiva da realidade.

Você, provavelmente, já viveu ou se comportou como um super-herói. Pode até ter se machucado fisicamente ao tentar voar como o Super-Homem ou o Batman. A possibilidade de representar, de fantasiar, de criar, de transformar as características objetivas da realidade, permite ao indivíduo adaptar-se a ela em função de – e sem desconsiderar – suas necessidades e desejos. A partir do desenvolvimento, a separação entre real e irreal fica mais nítida.

A capacidade representacional passa a favorecer a relação do indivíduo com a realidade. Assim, para Bronfenbrenner (1996, p. 20), “precisamos descobrir empiricamente como as situações são percebidas pelas pessoas que delas participam”. Esse é um dos elementos que nos permitem pensar sobre como pessoas que compartilham a mesma realidade objetiva apresentam modos diferentes de se relacionar e de vivenciar essa realidade.

A transformação do processo perceptivo é um dos elementos que ocorrem no desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1996). Outro aspecto fundamental na perspectiva bioecológica é o modo pelo qual a pessoa é influenciada e através do qual atua em função de diferentes níveis ambientais. Quando o indivíduo se desenvolve, suas características pessoais relativas ao pensar, sentir, atuar e interagir sobre e com o mundo se modificam.

Assim, podemos afirmar que Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano como um processo longo e duradouro, no qual a pessoa amplia e diferencia os modos de sua percepção e de sua atuação no meio ambiente ecológico.

Para a perspectiva bioecológica, as relações entre pessoa e ambiente são sempre bidirecionais e recíprocas. A pessoa influencia o ambiente e o ambiente exerce influência sobre a pessoa. O que você acredita que significa “pessoa” e “ambiente”, para Bronfenbrenner?

A perspectiva bioecológica considera a **pessoa** um ser biológico, que apresenta características genéticas integradas e em interação com fatores ambientais. Essas características genéticas não são determinantes das relações entre o indivíduo e o ambiente, mas constituem-se como tendências de desenvolvimento. O grau de desenvolvimento da pessoa depende, além de suas características herdadas geneticamente, das condições de interação do indivíduo com outras pessoas – que desempenham diferentes papéis, executam diversas atividades, experienciam e significam subjetivamente a realidade e suas relações com outras pessoas e ambientes. Outro fator que interfere no grau de desenvolvimento do indivíduo refere-se ao modo como este participa e é influenciado por diferentes níveis ambientais.

A pessoa é vista como uma entidade em crescimento, dinâmica, que penetra no ambiente e o reestrutura. Neste sentido, a pessoa é um ser temperamental, com motivações, valores, crenças e expectativas construídas nas relações da pessoa com o mundo e que orientam novas relações.

A perspectiva bioecológica, proposta por Bronfenbrenner, amplia o conceito de ambiente quando este é comparado com perspectivas clássicas da psicologia. Para este autor, o **ambiente** é muito mais que o endereço social em que o desenvolvimento de um indivíduo ocorre. O ambiente não se restringe ao contexto imediato de interações da pessoa com o mundo, no qual são possíveis relações diretas. Para Bronfenbrenner, o ambiente não pode ser descrito de modo estático e como lugar onde o desenvolvimento ocorre. De acordo com o autor, a psicologia tem como função investigar “a pessoa e o meio ambiente, com especial atenção à **interação** entre os dois” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 14).

FIGURA 40 - CRIANÇA



FONTE: Disponível em: <https://www.therussianstore.com/media/wysiwyg/Children_play_with_nesting_dolls.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Metaforicamente, como num jogo de bonecas russas, o ambiente ecológico de desenvolvimento pode ser definido “como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

FIGURA 41- BONECAS RUSSAS



FONTE: Disponível em: <<http://www.bonecarussa.com.br/uploads/categorias/1451319697.jpg>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

O ambiente ecológico é constituído por diferentes sistemas interdependentes que possibilitam e influenciam diferentes níveis de interação entre pessoa e contexto. Esses sistemas são denominados microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. Vamos conferir como cada um desses participa do desenvolvimento humano?

a) O **microssistema** refere-se aos papéis, às atividades e interações mais diretas exercidas pela pessoa em função de sua realidade mais imediata. O ambiente permite interações face a face quase que cotidianamente. Os papéis, as atividades e as interações são diversificadas, ampliadas e complexificadas à medida que a criança cresce. Por exemplo, no início da vida, o ambiente imediato dos bebês é a casa, sua família, seus cuidadores.

Depois, a criança passa a participar da creche, da escola e das atividades comunitárias de seu bairro. Destacamos que as características da pessoa influenciam também diretamente as relações estabelecidas no microssistema.

b) **Mesossistema** é o sistema que permite à pessoa participar ativamente da inter-relação entre dois ambientes de seu microssistema. Assim, a criança que participa de sua família e de sua escola influencia e é influenciada a partir das relações diretas e indiretas, estabelecidas entre esses dois microssistemas (família e escola), que podem ter elementos afins e elementos de oposição. Os elementos afins podem fortalecer determinadas características do desenvolvimento. Já elementos de oposição podem causar sentimentos e comportamentos de incerteza, insegurança, fragilidade e vulnerabilidade.

c) O **exossistema** interfere indiretamente nos papéis, atividades e interações da pessoa em desenvolvimento. O indivíduo sofre influências dos papéis, atividades e relações que outras pessoas estabelecem em seus próprios micros e mesossistemas. Para ficar mais claro, pense o quanto as relações de trabalho dos

pais de uma criança podem afetar as relações familiares e o desenvolvimento infantil. Ou então, considere como as práticas educacionais traduzem políticas públicas estabelecidas pelo Estado.

- d) O **macrossistema** refere-se aos valores, crenças, expectativas compartilhadas por uma dada cultura ou subcultura que oportunizam, direcionam ou inibem certas relações no curso de vida de uma pessoa. Ao examinar esse nível de ambiente ecológico, você pode avaliar as implicações dos processos de consumo, de globalização e de virtualidade sobre o desenvolvimento da pessoa.
- e) **Cronossistema**: esse sistema ecológico relaciona-se à temporalidade que perpassa todo o desenvolvimento de uma pessoa em todos os sistemas ecológicos. Quais as mudanças nas pessoas e nos ambientes que ocorrem ao longo do tempo?

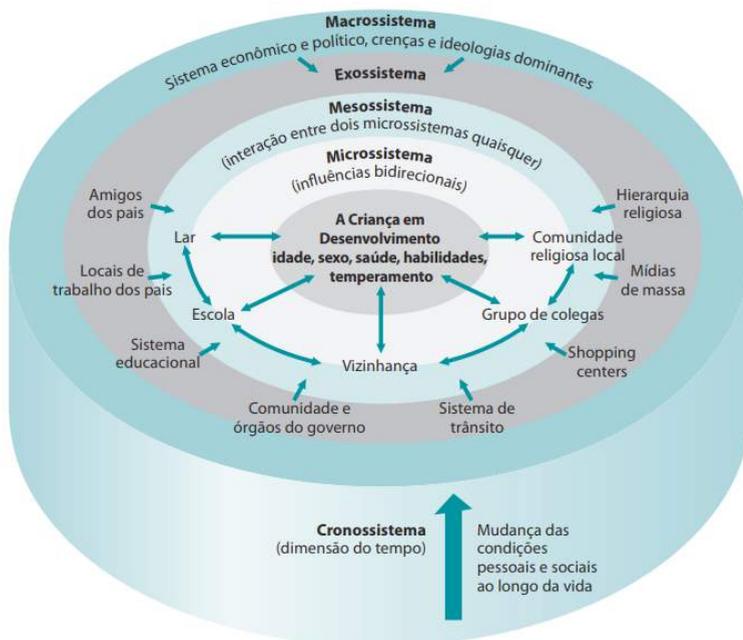
Confira na figura a seguir o desenho que ilustra o “encaixe” dos diferentes níveis de sistemas ecológicos e preste atenção nos exemplos de organizações e instituições que os compõem.

FIGURA 42 - PROCESSO DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA

FIGURA 2.1

Teoria bioecológica de Bronfenbrenner.

Os círculos concêntricos mostram cinco níveis de influência ambiental sobre o indivíduo, do ambiente mais íntimo (o microsistema) ao mais amplo (o cronossistema) – todos dentro da dimensão perpendicular do tempo.



FONTE: Papalia, Olds e Feldman (2006)

Assim, os sistemas ambientais não são estáticos, mas dinâmicos e interdependentes. As modificações que ocorrem em um sistema afetam, modificam, reorganizam e influenciam o outro. Essa reciprocidade ocorre por meio do intercâmbio de informações entre os diferentes contextos ambientais e em função das relações interpessoais que objetivam a realidade. Por isso, uma

atuação profissional pautada na perspectiva bioecológica deve preocupar-se com a interação entre pessoa e ambiente, extrapolando as explicações superficiais e causais sobre o desenvolvimento humano.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 5 - PERSPECTIVA TEÓRICA: BRONFENBRENNER

<i>Perspectiva Teórica</i>					
<i>BioEcológica</i>	Bronfenbrenner	Compreender o ambiente humano-influências ambientais sobre o comportamento.	<p>Pressupostos</p> <ul style="list-style-type: none"> - o ambiente é dividido em: microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema, cronossistema; - biodirecionalidade em relação à pessoa e o ambiente em que atua; - as características inatas do indivíduo interagem com as forças ambientais para modelar o desenvolvimento; - o ambiente natural é a principal fonte de influências das pessoas em desenvolvimento. 	<p>Contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrição adequada de diferentes níveis do ambiente; - orientações sobre a otimização do desenvolvimento da criança e do adolescente; - estudo de crianças e famílias - surgimento de modelo bioecológico, tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas; - processos proximais privilegiam estudo em desenvolvimento; - proporcionar compreensão dos fenômenos familiares (pesquisas com famílias em ambiente natural). 	<p>Limitações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão ecológica do evento estudado: pouca descrição e explicação sobre o desenvolvimento humano; - deixa de lado as influências de fatores biológicos específicos do desenvolvimento; - explicações unidirecionais: enfatiza o desenvolvimento idiográfico, mas traz poucos subsídios para a compreensão normativa do desenvolvimento; método novo: - traz bons complementos às teorias em vigor, mas não é possível substituí-las; - âmbito de interação dos pesquisadores; - validade ecológica.

FONTE: Shaffer (2005)

3 HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Henri Wallon (1995) pensa o homem como um ser biológico-social. A relação entre o biológico e o social é complementar e recíproca: um não existe sem o outro. É nessa trama que o ser humano forma seu psiquismo, sua personalidade e sua identidade. Wallon (apud GALVÃO, 2000) afirma que o ser humano encontra-se dependente de uma dupla transformação em sua evolução, seja ela de fatores biológicos ou de fatores sociais, tornando-se um sujeito “geneticamente social”, pois ele só se define como humano ou se completa como humano através do social. “... para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p. 36).

Assim, Wallon não desconsidera a importância dos fatores orgânicos para o desenvolvimento, mas acredita que esses fatores são constituídos socialmente. Por exemplo, quando o bebê chora expondo uma necessidade, esse choro é interpretado e significado por adultos. Essas interações e trocas sociais possibilitam a adaptação da criança ao meio social, o que define a sociabilidade.

Podemos afirmar, assim, que há uma relação de transformação recíproca entre o ser humano e o meio em que vive. Ao agir sobre o meio social e físico, o sujeito é capaz de transformá-lo e, ao transformar o meio, ele próprio também se transforma.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F0.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

No processo de desenvolvimento pressupõe-se que as interações entre fatores biológicos, sociais e psicológicos possibilitam a ocorrência de transformações qualitativas. A pessoa recebe os estímulos necessários para a sua atividade a partir do meio, de tal modo pertencendo a um grupo social, no qual interage com outras pessoas, levando-a, assim, a mudanças em seu desenvolvimento. A influência mais primitiva, mais forte e mais fundamental que é exercida sobre a pessoa é a do ambiente social, sendo esta força mais atuante a partir dos três anos de idade, quando diminuem a simbiose afetiva e o sincretismo subjetivo que precedem a diferenciação entre o indivíduo e as pessoas do seu meio social (WALLON, 1968).

FIGURA 43 – CRIANÇA: INTERAÇÃO COM O SOCIAL



FONTE: Disponível em: <<https://www.healthyfamiliesbc.ca/sites/hfbcprox-prod.health.gov.bc.ca/files/thumbnails/connecting-developing-social-skills.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Preocupado com o psiquismo humano, Wallon devotou-se ao estudo da criança, porque é na infância que encontramos a gênese dos processos psíquicos. A psicogenética apresentada por Wallon (1975) não determina um limite de desenvolvimento para as crianças, uma vez que este acontece de acordo com as interações dela com o ambiente, consentindo ou não que haja condições para a aquisição do conhecimento. A criança recebe estímulos oferecidos pelo meio social no qual está inserida, e assim a interação com outras pessoas possibilita mudanças em seu desenvolvimento.

Wallon, ao estudar a formação da pessoa, criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade na qual o indivíduo é constituído principalmente de afetividade e de cognição. A teoria postulada é conhecida como **psicogênese da pessoa completa**.

Para Wallon, a afetividade e a cognição também são intrínsecas, ainda que tenham funções bem definidas, uma vez que permitem que as crianças alcancem coeficientes de desenvolvimento cada vez mais elevados.

Antes de qualquer separação entre a afetividade e a inteligência, existe uma integração que as permite conviver concomitantemente, mesmo quando o período é propício para a preponderância de apenas uma delas. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas (ALMEIDA, 1999, p. 50).

Na visão de Wallon (apud GALVÃO, 2000), a afetividade contém uma função essencial no processo de desenvolvimento da personalidade, e este, por sua vez, constitui-se sob a alternância dos comandos funcionais. O surgimento do afeto precede o surgimento da inteligência. Para Wallon, a criança é um ser social desde o nascimento e os processos afetivos são anteriores a qualquer tipo de comportamento de outra natureza. Antes de conhecer e descobrir o mundo físico, o recém-nascido conserva-se voltado para si como se estivesse ampliando determinadas desenvolvimentos para poder, depois de certo tempo, interagir com o mundo.

Os aspectos afetivos ocupam um lugar de destaque na psicogenética de Wallon, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, como do desenvolvimento global do sujeito. A afetividade é de muita conveniência para Wallon (1975), pois, por intermédio de outras pessoas, fornece à criança o melhor meio de se adaptar às condições de existência, visto que lhe consente alterá-las em seu proveito.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F0.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

As emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos (WALLON, 1995, p. 122).

Então, podemos afirmar que, para Wallon, a afetividade expressa por meio da emoção tem funções bastante definidas que permitem o desenvolvimento do indivíduo. A primeira função parece evidente na história da espécie: permitir a sobrevivência filogenética, por meio da adaptação ao meio físico e social. A segunda função parece ser decorrência da primeira: a afetividade, por meio da expressão emocional, permite a mediação das relações interpessoais. Emocionar-se também proporciona ao indivíduo formas psicomotoras de se relacionar com o mundo – por exemplo, se você sentir medo de altura, sua ação provavelmente será a de evitar lugares muito altos. E, por fim, a afetividade possibilita a compreensão e a representação da realidade para o indivíduo e para os outros.

FIGURA 44 - AFETIVIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://www.mamaearrasa.com.br/wp-content/uploads/2016/08/247x43m6w6i1456wd2pa60elp.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo ocorre ao longo de toda a sua vida e está vinculado ao seu desenvolvimento total, como um ser social, afetivo, cognitivo e motor. Wallon (1975, p. 379) afirma que “não há forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo”. É certo que processos cognitivos, como a inteligência, dependem do complexo orgânico. Entretanto, eles só podem existir em função de um mundo físico externo ao indivíduo.

Outro fator que interfere nos processos de aprendizagem refere-se ao contexto no qual a criança está inserida. Neste contexto, destaca-se o grupo de colegas que compartilham, por exemplo, o espaço escolar, pois o grupo e as relações estabelecidas para o seu funcionamento possibilitam à criança significar papéis e desenvolver uma consciência de si e dos outros.

Sobre o desenvolvimento humano, postulou que este possui etapas claramente distintas, que se sucedem em ordem fixa e invariável, estas dependentes de fatores orgânicos, mas heterogêneas na sua duração, porque dependem de condições individuais e do contexto no qual o indivíduo está inserido. Isso significa que “... a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente” (GALVÃO, 2002, p. 39).

A passagem de um estágio a outro é marcada por conflitos, rupturas ou retrocessos no desenvolvimento de ordem endógena (relacionados à maturação) ou exógenas (condições do meio, da cultura), que obedecem a **leis** que regulam o desenvolvimento da criança (WALLON, 1975).

A primeira delas, a lei de **alternância funcional**, caracteriza-se pelo ritmo geral do desenvolvimento, referindo-se a todas as suas funções e domínios. Nas atividades da criança observam-se duas direções opostas, sendo que uma

é centrípeta, de assimilação, voltada para a construção da pessoa, e a outra é centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa. “Por essa razão, num mesmo estágio observa-se uma ambivalência que ora o faz parecer de elaboração íntima, ora de reação ao meio” (TEIXEIRA, 2003, p. 240).

As duas manifestações alternam-se no decorrer do desenvolvimento das crianças, constituindo, assim, o ciclo de atividades funcionais. Os aspectos alternantes se explicam a cada nova fase, incorporando as conquistas realizadas na fase anterior.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000E5.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

As características do sono de um recém-nascido, comparadas às características de uma criança escolar, de um adolescente ou de um idoso, podem exemplificar a lei da alternância funcional, para Wallon (2007). Por exemplo, o recém-nascido precisa de mais tempo de sono, o que permite a ele tanto a construção de si quanto sua adaptação ao meio. O idoso, por sua vez, alterna períodos de sono com períodos de insônia. Os processos de sono e vigília, que se alternam e apresentam ritmos diferentes, permitem a construção do eu e a elaboração da realidade.

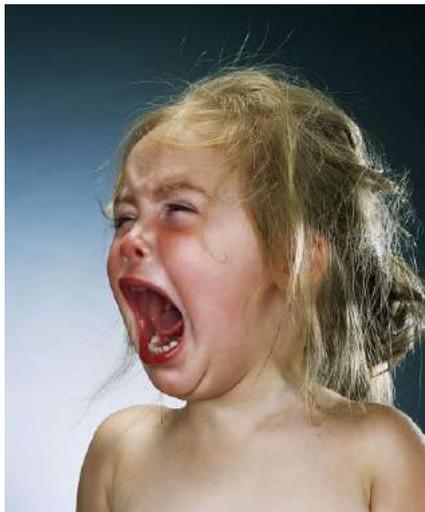
A segunda lei é a **preponderância funcional**. Cada estágio do desenvolvimento da criança é marcado pela ênfase ou na afetividade ou na cognição. A função afetiva e motora prevalece nos primeiros anos de existência da criança, enquanto a função do conhecimento intelectual passa a existir mais tardiamente. Vale destacar que quando a afetividade predomina em determinados estágios, os indivíduos apresentam atitudes emocionais pautadas ora em mimetismos (imitação do comportamento do outro), ora em oposição (demarcando o contraste afetivo), elaborando-se psicologicamente para o exercício da autonomia.

Por fim, a terceira lei de Wallon é a da **diferenciação e integração funcional**, na qual as possibilidades consagram um novo estágio não extinguindo as conquistas anteriores, mas subordinando-as a seu controle. Essas interações progressivas das funções mais simples pelas mais complexas e atuais provêm do processo de integração entre as funções nervosas.

A periodização do desenvolvimento humano proposta por Wallon estabelece cinco estágios de desenvolvimento. O **primeiro estágio** é denominado impulsivo-emocional e ocorre entre o nascimento e o primeiro ano de vida da criança. A criança está voltada para si mesma e ainda não consegue distinguir-se do mundo.

Neste estágio, as emoções são os instrumentos de interação da criança com o seu meio e indicam a impossibilidade da criança em satisfazer suas próprias necessidades. Essa imperícia, entretanto, é compensada pela capacidade do bebê em desencadear reações nos outros a partir de suas manifestações afetivas. Os outros, adultos cuidadores, são os responsáveis por interpretar e significar suas necessidades e intermediar a relação da criança com a realidade externa a ela.

FIGURA 45 - CRIANÇA CHORANDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.minutopsicologia.com.br/uploads/posts/405/porque- algumas-criancas-choram-tanto.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

O **segundo estágio** sensório-motor e projetivo ocorre entre um e três anos. Neste estágio a criança volta-se ao mundo exterior a partir da exploração do ambiente por meio da locomoção e da manipulação de objetos. Neste período observamos também o desenvolvimento das funções simbólicas (a curiosidade, a brincadeira do faz de conta) e da linguagem. A inteligência é prática. O domínio funcional no estágio sensório-motor e projetivo é o da cognição. O pensamento é caracteristicamente sincrético, o que significa que a percepção da realidade estará bastante relacionada àquilo que é visto – os objetos são “colados” à realidade, às suas funções ou às ações dos outros sobre eles.

FIGURA 46 - CRIANÇA MANIPULANDO OBJETOS



FONTE: Disponível em: <<http://www.rota83.com/saiba-porque-as-criancas-precisam-brincar.html>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

Dos três aos seis anos, a criança vivencia o estágio do personalismo (**terceiro estágio**), no qual predominam as relações afetivas decorrentes das interações sociais. Neste estágio, a criança adquire maior consciência de si mesma e tende a buscar sua independência. Oliveira e Teixeira (2002) indicam comportamentos para os quais devemos atentar no estágio do personalismo: “As atitudes da criança nessa etapa são caracterizadas pela habitual recusa oposição/inibição; manha no sentido explícito de tirar proveito ou vantagem; sentimento possessivo manifesto pela veemência do meu; defensividade e reivindicação; sedução e encanto, conforme a idade” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 32).

A entrada da criança no universo escolar marca o início do período categorial (idade da escolaridade), **quarto estágio** do desenvolvimento, segundo Wallon. Neste estágio prevalecem os processos cognitivos. A criança passa a interessar-se pelas coisas, pelo conhecimento e pela conquista do mundo externo a ela. Isso só é possível devido à consolidação das funções simbólica e de linguagem, que possibilitam à criança organizar as informações e os conhecimentos do mundo, a partir das definições de suas próprias características.

Neste estágio, “a criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente, e o aumento no conhecimento preciso de si própria irá permitir que ajuste suas condutas às circunstâncias particulares” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 32). O pensamento torna-se mais organizado.

FIGURA 47 - CRIANÇA CONVERSANDO



FONTE: Disponível em: <<http://espiritual.webnode.com.pt/news/revela%C3%A7ao%20do%20ceu/>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

No **quinto estágio**, denominado estágio da adolescência (início aos 12 anos), a afetividade volta a predominar. O início da puberdade e a experiência adolescente implicam mudanças corporais e exigem a reformulação de características da personalidade, bem como a vivência de conflitos pessoais, morais e existenciais. A marca deste estágio são os sentimentos ambivalentes sobre si mesmo e sobre o mundo, por exemplo, o desejo de ser criança e de ser adulto, a timidez e a arrogância.

“Contudo, o que parece mais desintegrador é, na verdade, um trunfo que o sujeito humano alcança nessa etapa. A dúvida perante si mesmo no mundo é uma boa base para o espírito da construção, da invenção e descoberta, da aventura e da criação” (TEIXEIRA, 2003, p. 242).

Neste estágio, também, firma-se o pensamento de tipo científico, no qual o jovem procura descobrir as razões subjacentes à realidade.

FIGURA 48 - ADOLESCENTES



FONTE: Disponível em: <<https://aleteiaportuguese.files.wordpress.com/2017/06/latin-teenagers-fiesta.png?w=620&h=310&crop=1>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Olhar a criança como um ser contextualizado, que é social por natureza e que se individualiza a partir de interações sociais, bem como compreender sua totalidade como um ser afetivo, intelectual, motor e social, significa valorizar as contribuições da perspectiva de Wallon sobre o desenvolvimento humano.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 5 – PERSPECTIVA TEÓRICA DE WALLON

<i>Perspectiva Teórica</i>	Autor	Aspectos enfatizados	Pressupostos	Contribuições	Limitações
<i>Cognitivista Sócio-histórica</i>	Wallon	<ul style="list-style-type: none"> - Psicogênese do desenvolvimento cognitivo e afetivo-motor. - Campos funcionais, são eles: a pessoa, as emoções, o movimento e a inteligência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialismo dialético. - A criança é um ser social desde o nascimento e os processos afetivos são anteriores a qualquer tipo de comportamento de outra natureza; é preciso olhar a criança contextualizada. - O processo de desenvolvimento ocorre de um estado de socialização para um estado de individualização. - O desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelo tipo de adulto que cada sociedade deseja formar. - O desenvolvimento humano está dividido em cinco estágios: <ul style="list-style-type: none"> - impulsivo-emocional; - sensório-motor e projetivo; - personalismo; - categorial; - predominância-funcional. Emoção: são fenômenos psicofisiológicos oriundos do sistema nervoso central caracterizados pela reação postural de exteriorização da afetividade. - Considera o desenvolvimento como descontínuo, movido por conflitos, progressos e retrocessos. - Pensamento sincrético: temos concepções em que o objeto e suas qualidades são indissociáveis; pensamentos incoerentes, confusos, bagunçados, especialmente na infância, mas continuam durante toda a vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuiu com críticas à educação tradicional. - Considerar a importância da afetividade e do movimento para o desenvolvimento do indivíduo. - Considerar a criança como ser contextualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sua obra é bastante difusa, por isso há dificuldades relacionadas à sua organização e à sua coerência.

FONTE: Shaffer (2005)

4 SIGMUND FREUD: OS PROCESSOS PSICODINÂMICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A psicanálise, representada por Sigmund Freud, aponta que as primeiras relações estão vinculadas à formulação de que todos os bebês desenvolvem um forte vínculo com a mãe ou mãe substituta (cuidador primário). Apesar de este ponto ser pacífico, existem divergências acerca de como o desenvolvimento destas relações e suas vicissitudes se processam. Desde os primeiros trabalhos escritos por Freud, muitos psicanalistas e pesquisadores ampliaram a teoria psicanalítica, concordando ou divergindo de alguns de seus pontos.

Em seu artigo “Instintos e suas vicissitudes”, escrito em 1915, Freud argumenta que a criança possui necessidades fisiológicas que devem ser satisfeitas, sobretudo de alimento e conforto, e que o bebê se torna interessado em uma figura humana, especificamente a mãe, por ela ser a fonte de sua satisfação. Na teoria dos instintos, a vinculação com a figura materna é vista como impulso secundário, ou seja, que o bebê se liga à mãe afetivamente como consequência de esta ser o agente de suas satisfações fisiológicas básicas.

Para Freud, as relações afetivas desenvolvidas na infância, principalmente nos primeiros anos de vida, são fundamentais para o equilíbrio emocional posterior. Segundo ele, a personalidade é formada por três sistemas: **id**, **ego** e **superego**.

O **id** é o substrato biológico, inato da personalidade, e é a fonte de toda a energia psíquica. Pode ser conceituado como uma espécie de reservatório de impulsos instintivos. Esses impulsos derivam de duas fontes distintas: **instinto de autoconservação** (ou instinto de vida) e **instinto de destruição** (ou instinto de morte). Entre os impulsos derivados do instinto de vida estão os impulsos sexuais, cuja energia foi denominada **libido**.

FONTE: Disponível em: <<http://dc335.4shared.com/doc/l33RURaF/preview.html>>. Acesso em: 5 fev. 2013.



- Libido: “Energia através da qual o instinto sexual se expressa”. (<<http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/L.htm>>).

O objetivo do id é a satisfação imediata da energia derivada dos instintos. Uma vez ativado, o id exige a descarga de energia, reduzindo, assim, a excitação e retornando a um estado de calma. A energia pode ser investida em um objetivo ou pessoa e pode ser transformada em comportamento, pensamento ou sentimento.

O comportamento humano, assim, pode ser muito variado, mas basicamente pode ser reduzido à energia dos instintos de vida e de morte e seu objetivo é sempre o prazer.

FONTE: Disponível em: <www.prismaedu.com/campus_virtual/.../6939_12ª_aula_Freud.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

O id contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento e está presente na constituição; acima de tudo, os instintos que se originam da organização somática e encontram expressão psíquica sob formas que nos são desconhecidas. O id é a estrutura da personalidade original, básica e central do ser humano, exposta tanto às exigências somáticas do corpo como às exigências do ego e do superego. O id seria o reservatório de energia de toda a personalidade.

FONTE: Disponível em: <<http://www.libertas.com.br/site/index.php?central=conteudo&id=470>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

À medida que o bebê cresce e aprende a discriminar entre si mesmo e o mundo exterior, desenvolve-se a segunda estrutura da personalidade, o **ego**. O ego é a parte modificada do id pela influência do mundo exterior. Representa a parte racional do indivíduo.

FONTE: Disponível em: <www.prismaedu.com/campus_virtual/.../6939_12ª_aula_Freud.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

O ego é considerado o executivo da personalidade e serve de mediador entre as exigências do id e a realidade. Não há disparidade entre as metas do id e do ego. O ego existe para satisfazer o id e não para frustrá-lo, embora possa inibir algumas formas de expressão, o que não conduziria à satisfação máxima ou traria consequências indesejáveis.

O ego é a parte do aparelho psíquico que está em contato com a realidade externa. O ego se desenvolve a partir do id, à medida que a pessoa vai tomando consciência de sua própria identidade, vai aprendendo a aplacar as constantes exigências do id. Como a casca de uma árvore, o ego protege o id, mas extrai dele a energia suficiente para suas realizações. Ele tem a tarefa de garantir a saúde, segurança e sanidade da personalidade.

Uma das características principais do ego é estabelecer a conexão entre a percepção sensorial e a ação muscular, ou seja, comandar o movimento voluntário. Ele tem a tarefa de autopreservação. Com referência

aos acontecimentos externos, o ego desempenha sua função dando conta dos estímulos externos, armazenando experiências sobre eles na memória, evitando o excesso de estímulos internos (mediante a fuga), lidando com estímulos moderados (através da adaptação) e aprendendo, através da atividade, a produzir modificações convenientes no mundo externo em seu próprio benefício.

FONTE: Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=190>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Com referência aos acontecimentos internos, ou seja, em relação ao id, o ego desempenha a missão de obter controle sobre as exigências dos instintos, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias mais favoráveis ou suprimindo inteiramente essas excitações.

FONTE: Disponível em: <www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=190>. Disponível em: 5 fev. 2013.

Considera as tensões produzidas pelos estímulos, coordena e conduz estas tensões adequadamente. A elevação dessas tensões é, em geral, sentida como desprazer e a sua redução como prazer. O ego se esforça pelo prazer e busca evitar o desprazer.

Esta última estrutura da personalidade se desenvolve a partir do ego. O superego atua como um juiz ou censor sobre as atividades e pensamentos do ego, é o depósito dos códigos morais, modelos de conduta e dos parâmetros que constituem as inibições da personalidade.

FONTE: Disponível em: <www.libertas.com.br/site/index.php?central=conteudo&id=470>. Acesso em: 5 fev. 2013.

O **superego**, ou seja, a consciência moral, nem sempre reflete fielmente as normas da sociedade. Como ele se forma na infância, as restrições e proibições à expressão das energias instintivas são internalizadas de uma forma mais rígida e severa do que as repressões reais.

FONTE: Disponível em: <www.germe.net.br/uniesp/textos/PE/1.ASPECTOS_HISTORICOS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Freud descreve três funções do superego: **consciência, auto-observação e formação de ideais**.

Enquanto consciência pessoal, o superego age tanto para restringir, proibir ou julgar a atividade consciente, quanto para agir inconscientemente. As restrições inconscientes são indiretas e podem aparecer sob a forma de compulsões ou proibições.

O superego tem a capacidade de avaliar as atividades da pessoa, ou seja, da auto-observação, independentemente das pulsões do id para tensão-redução e independentemente do ego, que também está envolvido na satisfação das necessidades. A formação de ideais do superego está ligada ao seu próprio desenvolvimento. O superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração.

FONTE: Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=190>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

A psicanálise defende o desenvolvimento humano como descontínuo, caracterizado pelo conjunto sucessivo de fases, ou de mudanças qualitativas e estruturais sob a forma de estágios. Para uma melhor compreensão, apresentaremos a seguir as **fases de desenvolvimento** propostas por Freud, segundo Rappaport (1981).

1. **Fase oral** (nascimento a um ano): ao nascer, o bebê perde a relação simbiótica que possuía com a mãe e a satisfação plena da vida intrauterina. Com o corte do cordão, a separação é irreversível e a criança deve iniciar sua adaptação ao meio. Ao nascimento, a estrutura sensorial mais desenvolvida é a boca. É pela boca que começará a provar e a conhecer o mundo. É pela boca que fará sua primeira e mais importante descoberta afetiva: o seio. Os principais pontos de tensão e gratificação são a boca, a língua e os lábios – onde se incluem o morder e a sucção.
2. **Fase anal** (1–3 anos): nessa fase a libido passa da organização oral para a anal. O período é denominado fase anal, porque a libido passa a organizar-se sobre a zona erógena anal. No segundo e terceiro anos de vida dá-se a maturação do controle muscular na criança, isto é, dá-se a organização psicomotora de base.

É o período em que se inicia o andar, o falar e em que se estabelece o controle de esfíncteres. E dois processos básicos estão se organizando na evolução psicológica. O primeiro diz respeito ao conteúdo, ou seja, às fantasias que a criança elabora sobre os primeiros produtos realmente seus que coloca no mundo. O segundo diz respeito ao modelo de relação a ser estabelecido com o mundo através destes produtos.

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/.../6/RENATA%20MARTINS%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

3. **Fase fálica** (3–5 anos): por volta dos três anos de idade, a libido inicia nova organização. A **erotização** passa a ser dirigida para os **genitais**, desenvolve-se o interesse infantil por eles, a masturbação torna-se frequente e normal. Os genitais erotizados dirigem uma busca de satisfações de desejos à organização da fantasia infantil, de forma inconsciente.

4. **O período de latência** (cinco anos até puberdade) caracteriza-se pela canalização das energias sexuais para o desenvolvimento social, através das sublimações, sendo um período intermediário entre a genitalidade infantil (fase fálica) e a adulta (genital). A sexualidade, que permanece reprimida durante este período, aguarda a eclosão da puberdade para ressurgir.

A tarefa básica deste momento consiste em organizar modelos de relação entre o homem e a mulher. Os genitais erotizados dirigem uma busca de satisfações de desejos à organização da fantasia infantil. A procura do parceiro para a satisfação sexual real é uma tarefa do adulto, é um trabalho da **fase genital**.

Ao nível da criança, é a modalidade de relação que se define, ou seja, é no menino que se forma uma espécie de sentimento de busca de prazer com uma mulher. Por parte da menina, o processo é similar e inverso, ou seja, existe a busca de prazer com um homem.

FONTE: Disponível em: <www.avm.edu.br/.../5/ROSANA%20DA%20SILVA%20GOMES.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Estando os fins eróticos vetados, tem lugar o desenvolvimento intelectual e social da criança.

5. **Fase genital** (puberdade em diante): alcançar a fase genital constitui, para a psicanálise, atingir o pleno desenvolvimento do adulto normal.

É ser o homem que começa a surgir quando a criança perde o nirvana intrauterino e vai progressivamente introjetando e elaborando o mundo. As adaptações biológicas e psicológicas foram realizadas. Aprendeu a amar e competir, discriminou seu papel sexual, desenvolveu-se intelectual e socialmente. Agora é a hora das realizações, é capaz de amar num sentido genital amplo e de definir um vínculo significativo e duradouro.

FONTE: Disponível em: <http://gentelivre.org.br/o_homem_maduro.html>. Acesso em: 5 fev. 2013.



Algumas ilustrações de Francesco Tonucci apresentam situações cotidianas que exemplificam as fases do desenvolvimento psicosssexual. Vale a pena consultar o livro *Com olhos de criança* (Artmed, 1997).



Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 7 - PERSPECTIVA TEÓRICA: FREUD

Perspectiva Teórica	Autor	Aspectos enfatizados	Pressupostos	Contribuições	Limitações
<i>Psicanálise</i>	Freud	<p>FORMAÇÃO E ESTRUTURA DA PERSONALIDADE: ID: é o estudo que está presente no nascimento. Sua principal função é satisfazer os instintos biológicos inatos. EGO: é a parte consciente e racional da personalidade que traz as habilidades emergentes da criança (percepção, aprendizagem, memória, raciocínio). SUPEREGO: é a última parte da personalidade, é a base da consciência. Surge entre 3 a 6 anos, à medida que a criança absorve os valores morais e os padrões dos seus pais.</p> <p>DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL: ORAL: 0 a 1 ano: é a primeira fase onde os estímulos de prazer encontram-se na boca (sugar o peito da mãe, morder objetos, mastigar...). ANAL: 1 ano a 3 anos: é a segunda fase do desenvolvimento e concentra-se principalmente na região do ânus (usar o banheiro). FÁLICA: 3 a 5 anos: o prazer encontra-se nas genitais, porém não da mesma forma que para um adulto (consciência do corpo). LATÊNCIA: 5 anos à puberdade: traumas da fase fálica causam conflitos sexuais reprimidos, e as pulsões sexuais são redirecionadas a trabalhos escolares e jogos. GENITAL: puberdade em diante: quando a pulsão está concentrada nos genitais, manifestando a sexualidade adulta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para Freud, os processos inconscientes, como medos, crenças, desejos, e todos aqueles de que não se têm consciência, influenciam bastante no comportamento. - a personalidade estrutura-se a partir da interação de forças inatas e pulsões de um indivíduo e as respostas de outros indivíduos ou exigências sociais; - o desenvolvimento é sequencial e acontece ao longo do tempo; - o desenvolvimento acontece por meio de estágios (oral, anal, fállico, latência, genital), sendo que cada estágio está relacionado a uma tarefa, conflito ou necessidade básica relacionada a uma zona erógena; - o indivíduo é passivo, porque sofre e é resultado do desenvolvimento psicossexual; - o desenvolvimento saudável está relacionado à gratificação adequada em qualquer um dos estágios psicossexuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Freud trouxe o inconsciente, que temos que concordar que os indivíduos não têm total consciência de algumas características do seu comportamento. - a ênfase às motivações inconscientes e às emoções relacionadas ao desenvolvimento humano; - a influência dos primeiros relacionamentos nos relacionamentos posteriores; - o destaque da sexualidade desde o nascimento; - o modo como o indivíduo adapta-se ao mundo por meio dos mecanismos de defesa; - explicação dos comportamentos ambivalentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Freud pode ter somente pensado ou imaginado e não ouvido as histórias de sedução sexual na infância, com base na sua avaliação dos sintomas do paciente. Ele realizou poucas tentativas de verificar os relatos das experiências de infância. - as assertivas são difíceis de serem testadas e extremamente gerais, por isso são imprecisas; - confirmação de preconceitos históricos e culturais (identidade de gênero); - a investigação por meio de entrevista e do método clínico consome tempo, é cara e pouco objetiva.

FONTE: Shaffer (2005)

5 ERIK ERIKSON: TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Erik Erikson é o neopsicanalista que tem se preocupado com o desenvolvimento da identidade pessoal. Erikson aceita a perspectiva dinâmica e histórica que Freud faz para análise da personalidade, porém acredita que é preciso levar-se em conta o ambiente social e seu impacto sobre o desenvolvimento da personalidade.

Assim, o foco deixa de ser a preocupação unilateral com as forças intrapsíquicas e passa a ser uma análise histórica da estrutura da organização social em que a criança se encontra e das relações interpessoais entre a criança e seu meio, a estrutura e a dinâmica deste.

Por exemplo, Erikson acredita que a criança em desenvolvimento experimenta um senso vitalizante de si mesma e da realidade quando se dá conta de que pode caminhar. Assim, a condição vital básica que permite o desenvolvimento de identidade pessoal é a mutualidade ou interdependência entre: a maturação da competência física, por exemplo, a habilidade de andar; o prazer funcional de exercer esse poder ou capacidade recém-descoberta e o fato de que ele exerce essa capacidade em um tempo e lugar que permitem a aprovação social de sua ação.

O processo de desenvolvimento, para Erikson, é governado pelo princípio epigenético, isto é, qualquer coisa que se desenvolve tem um plano básico, do qual as várias partes emergem. Cada parte tem seu tempo crítico e decisivo de origem e ascendência especial, até que todas as partes tenham emergido e se sintetizam num todo funcionalmente integrado.

Erikson complementou a visão freudiana de desenvolvimento psicossocial postulando a passagem universal por oito estágios de desenvolvimento, que chamou de desenvolvimento psicossocial. Estes estágios conformam-se aos estágios de desenvolvimento psicossocial de Freud, porém cada estágio corresponde ao que Erikson chamou de crise de natureza social que deve ser resolvida.

Erikson distingue-se de Freud também por estender esse desenvolvimento por estágios até a senescência (velhice), sendo eles:

1. **Crise de confiança versus desconfiança.** O primeiro estágio de maturação psicossocial por que passa a criança (aproximadamente o primeiro ano de vida) resulta do investimento da libido na zona oral, a qual serve às funções de autopreservação, por exemplo, comer, beber e respirar.

O primeiro modo de funcionamento psicosexual é o de incorporação, ou seja, pôr para dentro. Este estágio de funcionamento é a base de toda a confiança humana. A primeira grande crise da vida da criança é uma crise de confiança. Com o amadurecimento psicológico, a criança passa mais tempo acordada e a tendência a incorporar, apropriar-se, observar torna-se mais forte. A isto acha-se o desconforto do início do processo de dentição.

2. **Crise da autonomia versus vergonha e dúvida.** A autonomia manifesta-se em várias atividades sociais ou motoras de criança que envolve teimosia, como quando a criança se recusa a dizer “faz favor” e prefere ficar sem jantar a atender a essa exigência dos pais.
3. **Iniciativa versus culpa.** A criança deriva satisfação em suas novas habilidades linguísticas, locomotoras, sociais e imaginativas, inicia-se a competir com o genitor do mesmo sexo, com quem ela se identifica.
4. **Produtividade versus inferioridade:** nesta fase Erikson salienta a importância do desenvolvimento da “industriosidade” dos sentimentos de competência ao dominar atividades escolares.
5. **Identidade versus confusão de identidade:** esta fase caracteriza-se pelo interesse sexual pelos indivíduos de sexo oposto, bem como pela definição de ideologias e valores filosóficos.
6. **Intimidade e solidariedade versus isolamento.** O senso de intimidade e solidariedade é necessário a uma união conjugal estável e a relações sociais e de trabalho satisfatórias.
7. **Generatividade versus estagnação.** A importância da criatividade do senso de ter criado algo no trabalho ou na família.
8. **Integridade versus desespero.** O adulto resolveu satisfatoriamente todas as crises anteriores, inclusive o senso de ter criado e ajudado aos outros, estará equipado com a integridade pessoal necessária para encarar a crise final, ou seja, a de sua integração e morte. Nesta fase, a falta de integração do ego leva ao senso da união com a humanidade, sabedoria e esperança.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 9 - PERSPECTIVA TEÓRICA DE ERIKSON

Perspectiva Teórica	Autores	Aspectos enfatizados	Pressupostos	Contribuições	Limitações
<i>Psicanálise</i>	E. Erikson (1902- 1994)	- Desenvolvimento psicossocial (ênfata a influência da sociedade sobre o desenvolvimento da personalidade).	<ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento é sequencial e acontece ao longo do tempo; - o desenvolvimento acontece por meio de estágios (confiança básica <i>versus</i> desconfiança; autonomia <i>versus</i> vergonha, dúvida; iniciativa <i>versus</i> culpa; atividade <i>versus</i> inferioridade; identidade <i>versus</i> confusão; intimidade <i>versus</i> isolamento; criatividade <i>versus</i> estagnação; integridade <i>versus</i> desespero, sendo que cada estágio está relacionado a uma tarefa, conflito ou necessidade básica imposta pela maturação e pelo ambiente social; - cada crise deve ser resolvida com sucesso para preparar uma resolução satisfatória da crise seguinte; - a personalidade é decorrente do “sucesso” de resolução de cada conflito ou satisfação; o “sucesso” é definido como equilíbrio entre um traço positivo e um traço negativo correspondente; - as crianças são seres ativos e curiosos que buscam adaptar-se ao seu ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - descreve o desenvolvimento humano, psicossocial, além da adolescência; - dá importância ao ambiente social; - enfatiza as relações estabelecidas entre a criança e seus cuidadores; - contribuições sobre o desenvolvimento emocional dos bebês, formação do autoconceito em crianças e crise de identidade do adolescente; - ênfase à natureza adaptativa e racional do indivíduo; - a descrição realizada por Erikson é “visível” e “comum” às pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - a teoria é vaga em relação às causas do desenvolvimento, isso significa que ele não explica porque ou como o desenvolvimento ocorre, embora descreva o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos; - como a proposta freudiana, a teoria eriksoniana é difícil de ser testada.

FONTE: Shaffer (2005)

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você estudou que:

- Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento envolve uma mudança nas características da pessoa, uma mudança que não é nem efêmera nem ligada à situação; ela implica uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço.
- O desenvolvimento da criança, para Wallon, é fortemente influenciado pelo tipo de adulto que cada sociedade deseja formar, dado que as potencialidades psicológicas existentes são, crucialmente, dependentes da ideologia, da cultura e do contexto social onde se desenvolve esta criança.
- Afetividade: conjunto de processos psíquicos exteriorizados através das emoções. Emoções seriam processos internos, a afetividade seria o estado psicológico que viabiliza a comunicação.
- Para Freud, as relações afetivas desenvolvidas na infância, principalmente nos primeiros anos de vida, são fundamentais para o equilíbrio emocional posterior. Segundo ele, a personalidade é formada por três sistemas: **id**, **ego** e **superego**.
- Freud dividiu as fases do desenvolvimento de uma pessoa em oral, anal, fálica, latência e genital.
- A tese de Erikson é a de que na evolução do homem os modos instintivos de funcionamento transformaram-se em modos psicossociais.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a). Neste tópico você estudou sobre as perspectivas teóricas do desenvolvimento. Vamos retomar algumas dessas perspectivas? Então, responda às seguintes questões:

- 1 Como a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner melhora o entendimento dos cientistas do desenvolvimento da criança?
- 2 Quais são as principais ideias comuns entre as teorias psicanalíticas de Freud e Erikson?
- 3 De que forma a capacidade de regular emoções, segundo Wallon, está relacionada ao funcionamento social?

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

1 INTRODUÇÃO

Para elaborar teorias, tanto sobre o mundo externo quanto sobre o interno, a criança necessita de refinamentos cognitivos que lhe permitam realizar tal elaboração. Estas considerações acerca da evolução do conceito de criança e a influência que as diferentes teorias psicológicas tiveram sobre ela deixam evidentes as mudanças do conceito de criança.

A interação entre teorias elaboradas pelo conhecimento científico e aquelas que surgem do conhecimento popular que caracterizam os diferentes momentos culturais conduziu a uma maior compreensão do mundo infantil, isto é, ao conceito atual de criança.

Neste tópico abordaremos os teóricos Jean Piaget (1966/70) e Lev Vygotsky (1933/1984), que enfatizaram os aspectos cognitivos. Para explicar o desenvolvimento, Piaget parte da relação sujeito-objeto, e Vygotsky centra-se na interação social.

2 PIAGET: A CONCEPÇÃO COGNITIVA

Falamos, anteriormente, em “aspectos cognitivos”. Então, acadêmico(a), antes de iniciarmos esse tópico, precisamos conceituar o que é cognição.

O termo cognição refere-se à capacidade humana de entender, julgar e interpretar o mundo. Desta forma, cognição refere-se às atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento, organização e uso do conhecimento. E desenvolvimento cognitivo relaciona-se aos processos que os seres humanos vivenciam para que estas aquisições sejam possíveis.

Um dos teóricos que apresentou grandes contribuições para entender o desenvolvimento cognitivo foi Jean Piaget. O interesse central deste estudioso era entender como se desenvolve a capacidade humana de compreender, de pensar.

Desta forma, procurou investigar como se desenvolve o mecanismo que permite ao indivíduo se adaptar às novas situações e construir novas estruturas para resolver os impasses que a vida apresenta. Jean Piaget conduziu uma

série de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento, abrangendo o período compreendido desde o nascimento até a adolescência. Com base nessas investigações, elaborou a teoria do desenvolvimento cognitivo ou intelectual.

Para Piaget, a tomada de consciência da criança se dá em termos lógicos e não em termos de qualquer tipo de atividade mental, sua ou de outros.

A relação existente entre a formação de pensamento e a aquisição da linguagem, na visão piagetiana, configura-se de caráter apenas correlacional, sendo o pensamento constituído por um processo bem mais amplo, que remete ao desenvolvimento da função simbólica. Desse modo, na concepção piagetiana, defende-se que a maneira como a criança faz uso da linguagem exprime o tipo de lógica que caracteriza seu pensamento.

A linguagem da criança preenche outras funções além da comunicação. Ela pode, por exemplo, durante seu desenvolvimento, ser duplamente categorizada, ou seja, pode ser apreendida enquanto uma linguagem 'egocêntrica' ou enquanto uma linguagem 'socializada'.

FONTE: Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/teorias-de-aprendizagem>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Assim, na perspectiva piagetiana, a linguagem apenas favorece a interiorização das ações quando as estruturas já estão elaboradas, possibilitando a assimilação de informações verbais que estejam consoantes com o seu nível de elaboração.

As crianças em idade pré-escolar, na concepção piagetiana, ainda não conseguem fazer a distinção entre estados mentais e físicos, assim como também apresentam dificuldades outras que remetem à questão do egocentrismo. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1988).

Piaget, por exemplo, usa o conceito de representação (posteriormente esse conceito será descrito melhor, pois ele é nuclear para o tema estudado) para explicar o desenvolvimento das habilidades cognitivas em relação ao mundo externo. Perner (1991) afirma que a representação resgata o processo mental. Representações são estados mentais que medeiam nossa atividade no mundo.

No que diz respeito à teoria da mente, a representação que a criança faz dos estados mentais, como desejos, crenças e intenções próprias e alheias, permite entender e prever o comportamento social, desde que essas representações proporcionem uma relação psicológica com a realidade. Nessa perspectiva, Piaget propôs quatro grandes períodos ou estágios do desenvolvimento cognitivo, que apresentaremos no tópico a seguir.

2.1 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Os estágios de desenvolvimento são estabelecidos por um padrão, conjunto de esquemas composto por estruturas mentais e cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. Cada estágio de desenvolvimento cognitivo corresponde a uma forma de inteligência específica que se arranja, se inter-relaciona e se sucede com o objetivo de aumentar a mobilidade e manter a estabilidade cognitiva.



Cada estágio é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais.

Piaget descreve **quatro estágios**, que caracterizam as diferentes formas de adaptação inerentes ao ser humano: **(1) sensório-motor, (2) pré-operatório, (3) operatório concreto e (4) operatório formal.**

- 1. Estágio sensório-motor (0 a 2 anos):** neste estágio inicial não há ainda capacidade de abstração, e a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora. A criança percebe o ambiente e age sobre ele. Piaget enfatiza a importância da estimulação ambiental como essencial ao desenvolvimento.
- 2. Estágio pré-operatório (2 a 7 anos):** compreende o período que vai desde o final do período sensório-motor (mais ou menos dois anos) até o início das operações concretas, tendo como principal progresso dessa transição o desenvolvimento da capacidade simbólica.

Nesta fase, a criança já não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, pois ela já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado.

O estágio pré-operatório é também uma época em que há uma verdadeira explosão linguística. A criança que aos dois anos possuía um vocabulário de aproximadamente 270 palavras, por volta de três anos já possui um vocabulário de cerca de mil palavras que ela fala; e provavelmente compreende outras duas mil ou três mil palavras e já forma sentenças bastante complexas.

FONTE: Adaptado de: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K218358.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Piaget notou várias características do pensamento infantil nesta fase, por exemplo, o egocentrismo, centralização. Barros (2002) descreve o egocentrismo como a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outrem. Na teoria de Piaget, egocentrismo é um termo pejorativo, é um modo característico de pensamento, as crianças pequenas, de quatro a cinco anos, são incapazes de aceitar o ponto de vista de outra pessoa, quando diferente do delas.

Já por centralização, Barros (2002) comenta que geralmente a criança consegue perceber apenas um dos aspectos de um objeto ou acontecimento. Ela não relaciona entre si os diferentes aspectos ou dimensões de uma situação. Isto é, Piaget diz que a criança, antes dos sete anos, focaliza apenas uma dimensão do estímulo, centralizando-se nela e sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo.

3. Estágio de operações concretas (7 a 11 anos): este é um período que se caracteriza por um tipo de pensamento que demonstra que a criança já possui uma organização assimilativa rica e integrada, funcionando um equilíbrio com um mecanismo de acomodação. Ela já parece ter a seu comando um sistema cognitivo coerente e integrado, com o qual organiza e manipula o mundo. Neste estágio, a criança é capaz de entender relações que lhe são apresentadas concretamente.

FONTE: Adaptado de: <www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/ajps.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

A criança, neste estágio, usa lógica e raciocínio de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos. Nesse estágio, a criança começa a compreender termos de relação: maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo. Compreende que um irmão precisa ser irmão de alguém; um objeto precisa estar à direita ou à esquerda de alguma outra coisa.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/00000032.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

FIGURA 49 - CRIANÇA MANIPULANDO OBJETOS



FONTE: Disponível em: <<https://soumamae.com.br/wp-content/uploads/2018/01/menina-brincando-de-lego.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

4. **Estágio de operações formais** (12 anos em diante): neste estágio ela é capaz de resolver problemas a respeito de todas as relações possíveis entre eventos. Por exemplo, o adolescente, nessa fase, já é capaz de pensar em termos abstratos de formular hipóteses e testá-las sistematicamente.

A criança já é capaz de pensar em termos de responsabilidades. O pensamento já não depende tanto da percepção ou da manipulação de objetos concretos. As operações lógicas serão realizadas entre as ideias, expressas numa linguagem qualquer (palavras ou símbolos), sem necessidade da percepção e da manipulação da realidade.

O pensamento formal é, portanto, hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de observação real.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as características de cada estágio proposto por Piaget:

QUADRO 8 - CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTÁGIO PROPOSTO POR PIAGET

Sensório-motor 0 a 2 anos	Pré-operatório 2 a 7 anos	Operatório concreto 7 a 11 anos	Operatório formal 12 em diante
Caracterizado por basear-se em ações reflexivas e na ação para manter ou repetir sensações interessantes (principal realização: permanência do objeto).	Caracterizado pela experimentação intencional com objetos físicos, envolvendo planejamento progressivamente ponderado e representações internas de objetos físicos; tem dificuldade na descentralização para considerar mais de uma característica de cada vez (principais realizações: desenvolvimento linguístico e conceitual).	Caracterizado por manipulações mentais das representações internas de objetos concretos progressivamente sofisticadas, pode descentralizar-se para considerar mais de uma característica de cada vez (principal realização: conservação da quantidade).	Caracterizado pelo pensamento abstrato e raciocínio lógico. Ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal e abstrato, isto é, o adolescente realiza as operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas.

FONTE: Sternberg (2000)

3 PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO, ACOMODAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

Piaget quis enfatizar que o desenvolvimento cognitivo não é apenas o resultado de um processo de maturação, nem é unicamente um produto das influências do meio.

A palavra “interação” significa que o organismo tem uma relação ativa com o meio. Biologicamente, a inteligência adapta-se ao meio pela ação. No entanto, ela amplia as formas de agir mediante a construção de novos esquemas mentais, os quais, por sua vez, permitem novas absorções de informações e desafios, o que gera novos esquemas, e assim sucessivamente.

FONTE: Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/94299193/Assimilacao-%E2%80%93-Acomodacao-e-Equilibracao>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Piaget faz distinção entre a imagem imitativa, o simbolismo lúdico e a representação cognitiva. A integração progressiva da acomodação imitativa (imagem) e da assimilação construtiva (jogo) determina a inteligência representativa. Enquanto a inteligência sensório-motora é uma coordenação simples e presente entre a assimilação e a acomodação, na inteligência representativa essa coordenação é mais complexa e pode acontecer entre a acomodação atual e as imagens passadas.

Para conquistar o controle sobre as representações perceptivas, faz-se necessário, segundo Piaget, que a criança abandone o egocentrismo em favor do “outro” (não necessariamente outro indivíduo, mas a consideração de outra realidade, que não a própria), superando assim as saliências mentais de seu próprio conhecimento, e assimilando finalmente que o objeto não é mais o que aparenta ser.

Para Piaget, a inteligência é uma estrutura biológica e, como as demais, tem a função de adaptar o organismo às exigências do meio. Essa adaptação se faz por meio dos processos complementares: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A **assimilação** é o processo de incorporação dos desafios e informações do meio aos esquemas mentais existentes. A **acomodação** é o processo de criação ou mudança de esquemas mentais em consequência da necessidade de assimilar os desafios ou informações do meio.

FONTE: Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012742.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Tomemos o reflexo de apreensão (ato de segurar, apanhar ou agarrar) para exemplificar esses dois processos. Esse reflexo é inato e entra em funcionamento imediatamente após o nascimento. Os dedos do recém-nascido se fecham quando qualquer objeto toca a palma de sua mão, a tal ponto que é possível levá-lo agarrado aos dedos de um adulto. Este é um dos mecanismos biológicos à disposição do recém-nascido para sua adaptação ao mundo.

O bebê apalpa constantemente todos os objetos que tocam sua mão ou que estão ao seu alcance. No entanto, com o passar do tempo, o reflexo inicial de preensão se modifica graças a esse exercício. A partir de determinado momento, a criança percebe que a forma primitiva de preensão é ineficaz quando se trata de objetos muito pequenos. Nessas condições, ela deve realizar o movimento de pinça, ou seja, apertar o objeto com o polegar e com o dedo indicador. Essa posição, portanto, é resultante da acomodação.

FIGURA 50 - CRIANÇA APERTANDO O OBJETO COM O POLEGAR E COM O DEDO INDICADOR



FONTE: Disponível em: <<http://i-exc.ccm2.net/iex/1280/1496869625/1388202.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

As modificações da preensão conduzidas pelas acomodações sucessivas fazem com que a criança se adapte a novos desafios, tornando-se capaz de pegar coisas de tamanhos diferentes, de segurá-las com as duas mãos ou de agarrar-se a objetos. Assim, cada mudança no reflexo de preensão leva a criança a novos esquemas de assimilação, fazendo com que o seu comportamento se torne cada vez mais especializado.

A interação entre assimilação e acomodação é comum ao longo da vida e está presente em todos os níveis de funcionamento intelectual e comportamental. Por causa dessa constância, Piaget se referiu a esses dois processos como **invariantes funcionais**. As estruturas mentais formam-se e são modificadas ao longo da vida, mas os processos pelos quais essas mudanças ocorrem não variam, ou seja, são sempre resultantes de acomodação e assimilação.

FONTE: Disponível em: <www.germe.net.br/uniesp/textos/PE/1.ASPECTOS_HISTORICOS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

Por exemplo, o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como a maturação (crescimento biológico dos órgãos), a exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos, o que implica a formação de hábitos), a aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões

culturais e sociais) e a **equilíbrio** (processo de autorregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

FONTE: Disponível em: <aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/39961.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

A teoria de Piaget, portanto, explica o conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio ambiente físico e social, sendo a aprendizagem entendida como a própria adaptação obtida num processo de **equilíbrio** e **desequilíbrio** constantes. Na prática, trata-se de uma aprendizagem que o indivíduo busca segundo suas próprias capacidades, que, por sua vez, são resultantes das estruturas já construídas.

As capacidades não são inatas, mas resultam da interação do sujeito com seu meio. Dessa forma, além da aprendizagem de conteúdos, o indivíduo também aprende a aprender.

FONTE: Disponível em: <eadnaoformal.blogspot.com/2009/03/teorias-da-aprendizagem.html>. Acesso em: 6 fev. 2013.

Na aplicação da teoria à prática, pegamos o exemplo do processo de ensino-aprendizagem. Um dos pontos que pode ser destacado refere-se à atuação do professor como agente desequilibrador, que proporciona condições para a existência da interação do sujeito. Dessa forma, em lugar de transmitir simplesmente um conhecimento, vai-se permitir que o aluno, em uma ação interiorizada (pensamento) ou em uma ação efetiva (de acordo com seu grau de desenvolvimento), compare, exclua, ordene, categorize, classifique, reformule, comprove, formule hipóteses etc.



O eixo central da teoria de Piaget consiste, portanto, na interação organismo-meio, sendo que essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida, sendo denominadas "invariáveis funcionais". A adaptação ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento.

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura desta unidade, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 9 - PERSPECTIVA TEÓRICA DE PIAGET

Perspectiva Teórica	Autores	Aspectos enfatizados	Pressupostos	Contribuições	Limitações
Cognitivista Construtivista	J. Piaget	<p>- Piaget criou a teoria cognitiva – onde o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças, em que o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.</p>	<p>- Os estágios de desenvolvimento que a teoria cognitiva de Piaget trazia eram divididos em quatro etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensório-motor – 0 a 2 anos. • Pré-operatório – 2 a 7 anos. • Operatório concreto – 7 a 11 anos. • Operatório formal – 12 anos em diante. <p>- Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica a formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de autorregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).</p> <p>- Os processos cognitivos permitem à criança conhecer o mundo e interagir com ele, bem como atuar sobre ele;</p> <p>- as crianças “construem” seu conhecimento, por isso são seres ativos;</p> <p>- a criança pensa e age diferente do adulto, por isso ela não pode ser considerada e tratada como adulto em miniatura;</p> <p>- as características do desenvolvimento cognitivo são universais.</p>	<p>Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visão interacionista (o conhecimento é produzido da interação entre o sujeito e o meio ambiente, construindo em etapas, participando gradativamente, assim desenvolvendo sua cognição e promovendo também o conhecimento específico). - O julgamento moral e outra contribuição que Jean Piaget ressalta, defendendo que a compreensão das regras e conceitos morais (mentira, fraude, injustiça) caminha com o desenvolvimento intelectual. <p>- Piaget não criou um método de ensino, mas, ao contrário, elaborou uma teoria do conhecimento e desenvolveu muitas investigações, cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como as crianças pensam facilita aos pais e professores no sentido de orientá-los em como ensiná-las; - perceber que a criança é um ser diferente dos adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Piaget não tinha em seu meio científico uma psicologia adequada, precisou inventá-la, usando de ousadia. - Subestimou as capacidades das crianças. - Subestimou o impacto da CULTURA. - Piaget não apontava respostas sobre o que ensinar, e sim permite compreender como a criança e o adolescente aprendem. - o método clínico pode permitir que o investigador manipule sujeitos, dados, respostas para encontrar aspectos que considera relevantes; - não atende ao desenvolvimento cognitivo em adultos, porque não explica as capacidades maduras, a resolução de problemas, o manejo de situações ambíguas e verdades concorrentes.

FONTE: Shaffer (2005)

4 LEV VYGOTSKY: A TEORIA SOCIOCULTURAL - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Vamos relembrar a biografia de Vygotsky (1991): Lev Semenovich Vygotsky (1991) nasceu em 1896 na Bielorrússia e morreu em 1934. Graduou-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos também nas áreas da Medicina e do Direito. Desenvolveu trabalhos na área de aprendizagem escolar, infância e educação especial.

FIGURA 51 - LEV VYGOTSKY



FONTE: Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

Quais eram os interesses de Vygotsky? Quais prerrogativas teóricas orientavam seu olhar sobre o desenvolvimento humano e sobre a realidade? Quais suas hipóteses sobre o desenvolvimento humano? Quais as diferenças entre as proposições de Vygotsky e de outros teóricos sobre o desenvolvimento humano? Você consegue responder a algumas dessas questões?

Com certeza você já ouviu alguém comentar que acha Química ou História disciplinas muito chatas de estudar ou a partir das quais as pessoas têm dificuldade para estabelecer relações com a realidade. É provável que esta pessoa não exerça atividades que exijam a manipulação e preparação de substâncias ou tenha como crença que o que importa é o “presente”.

Para Vygotsky, afirmações como essas estão associadas a diferenças históricas e culturais que influenciam o modo como as pessoas, em diferentes sociedades, agem, interpretam e representam o mundo.

FONTE: Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/teorias-de-aprendizagem>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

Vygotsky é conhecido como “sociointeracionista”, pois concebe que o ser humano constitui-se nas relações sociais que ocorrem em um determinado contexto histórico-cultural. Sua premissa tem como referencial filosófico o materialismo dialético, que pressupõe o estudo histórico dos processos de

mudança a partir da análise e reconstrução das relações dinâmicas contextuais e processuais da realidade. Para tanto, Vygotsky postulou que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000F0.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

4.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Uma das maiores contribuições de Vygotsky foi o que ele denominou de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. Ele usou esse conceito para se referir ao “hiato” que existe num determinado indivíduo entre aquilo que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a ajuda de outro indivíduo dotado de mais habilidades ou conhecimentos.

Na análise das mudanças cognitivas, o conceito de zona de desenvolvimento proximal assume um papel fundamental, que permite abordar o relacionamento existente entre o funcionamento intrapsicológico e interpsicológico (interações sociais são fundamentais na constituição do saber). Esta apreensão favorece identificar a distância existente entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento atual da criança (WERTSCH, 1985), caracterizando o período intermediário que precede a evolução dos processos psicológicos humanos.

Em linhas gerais, a ZDP consiste em um momento transitório no qual a criança, potencialmente capaz, consegue solucionar um determinado problema quando está em interação com outra criança mais evoluída ou com um adulto, mas ainda não consegue resolvê-lo por si mesma, sem a ajuda de terceiros (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

FIGURA 52 - MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO



FONTE: Disponível em: <https://study.com/cimages/course-image/introduction-to-educational-psychology-certificate-course_131040_large.jpg>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Para que o conceito de zona de desenvolvimento proximal fique claro, é preciso esclarecer o que se denomina por **nível de desenvolvimento real** e **nível de desenvolvimento potencial**. O nível de desenvolvimento real é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, pois já sabe como se faz, ou seja, já aprendeu. O nível de desenvolvimento potencial é aquilo que a criança ainda não domina, mas que pode chegar a fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. É neste contexto e, portanto, entre os dois níveis (real e potencial) que se encontra a zona de desenvolvimento proximal – que é a distância entre o que o aluno já domina e aquilo que ele não domina ainda.

Considere uma situação hipotética: é hora de aprender a multiplicar. O que os alunos já sabem sobre operações matemáticas? Onde eles aplicam os seus conhecimentos? O que eles precisam aprender? Por que e para que precisam aprender? Como aprender? Não podemos esquecer que cada aluno tem características, habilidades, interesses, dificuldades e repertórios diferentes, apesar de terem idades semelhantes e compartilharem condições comuns.

Neste contexto de aprendizagem da multiplicação, o professor é responsável em fazer a mediação entre aquilo que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender. O professor precisa resgatar o que os alunos sabem sobre matemática, sobre operações matemáticas, para o que elas são importantes, onde e em que momento são utilizadas e, até mesmo, quando essas não são úteis ou adequadas. A partir desse resgate, o professor introduz sistematicamente conceitos e processos de multiplicação.

Será o professor aquele que, dentro da escola, irá proporcionar a aprendizagem de forma significativa, interferindo no processo para que o aluno avance na sua construção matemática. Esse avanço só será possível se o professor intervir na zona de desenvolvimento proximal, onde se constitui a aprendizagem. Neste sentido, o professor precisa traçar caminhos através de atividades coerentes, organizando suas intervenções de maneira a propor situações de aprendizagem dentro da capacidade de cada aluno, considerando que cada um tem interesses e habilidades variadas e, conseqüentemente, aprende de forma diferente.

Para atender a essas especificidades, o professor utilizará de diferentes signos e diferentes instrumentos compartilhados socialmente. Ele também poderá solicitar que os amigos de classe se auxiliem até que cada aluno possa resolver seus problemas de forma independente, pois, para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2002, p. 62), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

FIGURA 53 - AMIGO AJUDANDO O OUTRO



FONTE: Disponível em: <<http://abre.ai/Ttm>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

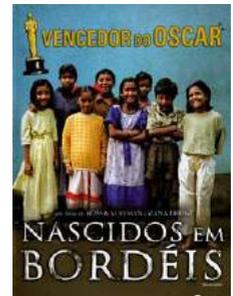
É preciso lembrar que algumas crianças têm zonas de desenvolvimento proximal maiores que outras, mesmo quando seus níveis atuais de desempenho sejam semelhantes. Portanto, a teoria de Vygotsky também proporciona um modo de conceitualizar as diferenças individuais nas formas de educar a criança. Para Vygotsky, o êxito atingido pela cooperação forma as fundações da aprendizagem e do desenvolvimento, e o desenvolvimento infantil reflete as experiências culturais das crianças, bem como as suas oportunidades de acesso aos indivíduos mais maduros, que já praticam áreas específicas de conhecimento.



Assista ao documentário *Nascidos em bordéis*, dirigido por Zana Briski e Ross Kauffman (Focus Film, 2004).

Sinopse: Os documentaristas Zana Briski e Ross Kauffman procuram essas crianças e, munidos de câmeras fotográficas, pedem para elas fazerem retratos de tudo o que lhes chamam a atenção. Os resultados são emocionantes e, enquanto as crianças vão descobrindo essa nova forma de se expressar, os cineastas lutam para poder dar mais esperança a essas crianças, para as quais a pobreza é a maior ameaça à realização dos sonhos.

FONTE: Disponível em: <<http://www.enterplay.com.br/filme/Nascidos-em-Bordeis-517001.htm>>.



4.2 A FALA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A gênese da consciência é atribuída, na concepção vygotskyana, à internalização dos processos interativos estabelecidos no ambiente social. Esta internalização, por sua vez, tem um caráter bastante dinâmico, não sendo caracterizada apenas como uma exata cópia interna das experiências (WERTSCH, 1985). Ocorreria, sim, por meio de uma reconstrução e ressignificação dessa experiência, preservando, desta maneira, a unicidade e singularidade de cada

indivíduo que partilha daquela interação social. Em outras palavras, o processo de internalização da experiência atuaria traduzindo-a de um nível interpsicológico para um intrapsicológico (REIG; GRADOLÍ, 1998).

Então, a consciência como subjetividade delinea-se a partir das relações interpessoais mediadas por ‘ferramentas’ (instrumentos materiais) e ‘signos’ (instrumentos psicológicos) (REGO, 1995), e por mediação ‘social’ através das atividades cooperativas entre os indivíduos (ALVAREZ; DEL RIO, 1996).

Vygotsky entende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, passiva e determinista, pois toda a relação é mediada por instrumentos ou signos construídos nas relações sociais e culturais. O uso desses recursos é específico da espécie humana.

Os **instrumentos** têm a função de regular as ações dos homens sobre o mundo, permitindo que este o modifique. São exemplos de instrumentos os talheres que utilizamos para nos alimentar, os tipos de automotores que possibilitam nossa locomoção, os materiais e máquinas que facilitam nossos trabalhos.

Os **signos**, por sua vez, permitem o controle e a regulação das atividades psíquicas do indivíduo e entre indivíduos. Os signos são construídos culturalmente, especialmente por meio da língua e das regras compartilhadas, por isso são convencionais e, na maioria das vezes, arbitrários. Auxiliam na comunicação entre os indivíduos, no intercâmbio social, na resolução de problemas comuns, na possibilidade de categorizar e de representar o mundo. São exemplos de signos a representação gráfica (como as placas de trânsito), os sistemas numéricos, as diferentes línguas. (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004; REGO, 1995; OLIVEIRA, DVD).

FIGURA 54 - SIGNOS: PLACAS DE TRÂNSITO



FONTE: Disponível em: <<http://abordagempolicial.com/wp-content/uploads/2015/05/placas-transito-advertencia.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

É por meio de signos e instrumentos, construídos culturalmente, que ocorre o acolhimento, a inserção, o aprendizado e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos. Assim, vale afirmar que os signos e os instrumentos permitem as relações entre os sujeitos e por isso são considerados elementos de **mediação**. Não esqueça que, para Vygotsky, todas as relações são mediadas.



Mediação: “Em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser *direta e passa a ser mediada* por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Nas situações de aprendizagem fica bastante fácil evidenciar as relações entre os sujeitos, os processos e elementos de mediação. Para Vygotsky, o aprendizado antecede e permite o desenvolvimento dos indivíduos. Aprendizagem ou aprendizado “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”.

É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. “Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Sendo assim, a aprendizagem se dá nas relações com o outro, por meio do uso de signos e instrumentos.

“Para Vygotsky, desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é ‘um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas’” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Caro(a) acadêmico(a), antes de continuar a leitura, segue um quadro com as principais características dessa teoria.

QUADRO 10 - PERSPECTIVA TEÓRICA DE VYGOTSKY

Perspectiva Teórica	Autor	Aspectos enfatizados	Pressupostos	Contribuições	Limitações
Sócio-histórica	Lev Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento cognitivo; - interesse em como o complexo social, cultural e histórico (crenças, valores, tradições habilidades de um grupo) é transmitido à criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento intelectual das crianças sofre influência do meio sociocultural no qual ela está inserida. - As formas de solucionar problemas, as crenças e valores culturais são, de forma intuitiva, acolhidos pela criança no processo de interação com membros da sociedade que têm mais conhecimento. - A linguagem tem um papel importante, de transmitir o conhecimento no discurso social, para ser internalizado pela criança através do discurso interno. - Zona de desenvolvimento proximal: É o termo usado por Vygotsky para designar a capacidade de uma criança de executar uma atividade em conjunto com uma pessoa com maior conhecimento, e que, sozinha, ela não obteria tanto êxito. Isso serve de confirmação à sua teoria, a qual afirma a motivação que a criança tem quando deve expor suas ideias e quando em conjunto chega a estratégias que sozinho ninguém haveria gerado. 	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria de Vygotsky tem contribuições para a educação. - Valorização de um mediador que possa orientar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. - Revela que diferentes culturas têm diferentes informações e distintas formas de transmiti-las, ou seja, uma variação na absorção de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vygotsky morreu prematuramente para concluir sua obra. - Ela foi descoberta e traduzida há poucas décadas e por isso ainda precisa sofrer algumas interpretações.

FONTE: Shaffer (2005)

LEITURA COMPLEMENTAR**ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA**

Marta Kohl de Oliveira

A criança que chega à escola é um indivíduo que sabe coisas e que opera intelectualmente de acordo com os mecanismos de funcionamento mental da espécie humana. É um indivíduo que é membro de um grupo sociocultural determinado, que lhe fornece o material cultural sobre o qual vai operar na sua vida cotidiana - desde os objetos concretos até os conceitos, ideias, valores, concepções sobre o mundo e sobre a própria experiência -, bem como modos privilegiados de operação sobre esse material. É um indivíduo absolutamente único que, a partir do substrato biológico representado pelo seu organismo de ser humano e da definição cultural de seu contexto cotidiano, vive uma história pessoal que resulta numa configuração particular de experiências.

A escola aonde essa criança chega é - na sociedade letrada e particularmente no contexto urbano, industrializado e burocratizado - um elemento de fundamental importância no seu ambiente sociocultural. Tem como objetivo transmitir um corpo de conhecimentos socialmente definidos como relevantes e modos de operar intelectualmente considerados adequados dentro desse contexto social. Como fazer para trazer cada indivíduo do ponto de partida em que se encontra ao entrar na escola para o ponto de chegada estabelecido pelos objetivos dessa escola é o desafio a ser enfrentado no desenvolvimento do trabalho escolar. Com a democratização do sistema educacional, e o conseqüente ingresso na escola de crianças das camadas populares, esse desafio tornou-se maior, na medida em que a clientela da escola é agora mais heterogênea e mais desconhecida dos educadores e estudiosos da educação.

Para o enfrentamento desse desafio, alguns subsídios podem ser buscados na psicologia cognitiva, no sentido de aprofundar as reflexões a respeito da criança como um ser ativo, que elabora e verifica hipóteses e constrói conhecimento. Dois temas serão abordados neste texto: a formação de conceitos e a construção de universos de significado, e as relações entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem.

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano são processos mediados por sistemas simbólicos. Isto é, operamos mentalmente com representações dos objetos, eventos e situações do mundo real, sendo capazes de manipular as representações na ausência das coisas representadas. Essa capacidade de representação simbólica liberta o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento, permitindo que ele pense sobre coisas passadas ou futuras, inexistentes ou ausentes do espaço onde ele se encontra, sobre planos, projetos e intenções.

Ao mesmo tempo, as representações mentais constituem uma espécie de “filtro” através do qual percebemos o mundo real, justamente por mediar a relação direta entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Os conceitos, representações da realidade rotuladas por signos específicos (as palavras), ao ordenarem as ocorrências do mundo real em categorias, de maneira a simplificar sua extrema complexidade, de certa forma moldam a percepção que temos do mundo.

Os conceitos são determinados pelas características objetivas do universo em que se move o ser humano, bem como pelas formas de organização impostas ao real pelo próprio homem. Assim, por exemplo, se por um lado a forma triangular existe no mundo físico, por outro, a palavra “triângulo” agrupa todas as ocorrências dessa forma geométrica sob uma mesma categoria conceitual.

O indivíduo que se desenvolve numa cultura que dispõe da palavra “triângulo” interage simultaneamente com as formas triangulares que encontra no mundo e com a existência e o uso dessa palavra. O conceito de triângulo que esse indivíduo possui, portanto, procede ao mesmo tempo de um dado objetivo e da disponibilidade da palavra, com um determinado significado, na sua língua.

A partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência, o indivíduo vai então construindo sua estrutura conceitual, seu universo de significados. Esse é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente e persiste na vida adulta - o indivíduo está sempre adquirindo novos conceitos, incorporando novas nuances de significado a eles e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis. A cada momento da vida do indivíduo ele disporá, então, de uma certa estrutura conceitual, a qual é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contiguidade, subordinação. Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que ele acumulou sobre as coisas e o filtro através do qual ele é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo.

Nos primeiros anos da infância, o processo de constituição da estrutura conceitual está estreitamente associado à aquisição da linguagem. Uma criança pequena aprende, por exemplo, que o animal que tem em casa é denominado “cachorro”. Quando vir pela primeira vez um gato ou um cavalo, por serem animais de pelo, com rabo e com quatro patas, é possível que os nomeie também de “cachorro”. É na interação verbal com os adultos e as crianças mais velhas e no acúmulo de observações sobre o mundo objetivo que essa criança pequena vai ter informações para descobrir que a generalização que havia feito da palavra “cachorro” é inadequada. Vai proceder, então, a ajustes gradativos na sua estrutura conceitual, de forma a aproximá-la da organização conceitual predominante no seu meio cultural e expressa na sua língua materna.

Para as crianças mais velhas, que já têm o domínio da linguagem falada, a experiência escolar é muito importante no processo de aquisição de conceitos. Mais do que a experiência direta e os processos de generalização e discriminação realizados pela criança pequena sobre os eventos observados, são centrais agora as informações obtidas por meio de outras pessoas ou fontes, sem referências à experiência pessoal concreta.

Aquela criança que havia chegado a um conceito de cachorro, suficientemente estreito para incluir apenas cachorros e suficientemente amplo para incluir desde pequeneses até *dobermans*, pode vir a ampliar seu conceito de cachorro a partir de uma informação que adquire na escola (ou num livro, ou através de outras pessoas) e incluir, por exemplo, uma raça de cachorro chinês jamais vista por ela. Provavelmente, também virá a saber outros atributos dos membros da classe dos cachorros - são mamíferos, são vertebrados, têm um coração, são aparentados com o lobo etc. Ao mesmo tempo em que o conceito é tornado mais preciso, mais relações com outros conceitos são explicitadas. Do mesmo modo, novos conceitos são adquiridos e a estrutura conceitual do indivíduo torna-se sempre mais complexa e mais completa.

Além da experiência pessoal direta e da utilização de fontes diversas de informação para a ampliação e o refinamento da estrutura conceitual, conforme o indivíduo vai se tornando mais maduro, mais importante se torna seu processo de reflexão sobre os conceitos e maiores serão as possibilidades de uma ação deliberada sobre o próprio universo de conhecimentos. Os adolescentes e adultos são capazes de buscar, intencionalmente, informações para preencher lacunas no seu conhecimento sobre um certo domínio, por terem condições de autoanálise de confrontação do próprio universo de significados com outros - de outras pessoas, de uma disciplina escolar, da ciência consolidada.

Esse processo permanente de construção da estrutura conceitual do indivíduo baseia-se, conforme esboçado inicialmente, nos mecanismos de funcionamento intelectual do ser humano, na mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural no qual o indivíduo vive e na configuração específica de suas experiências pessoais. Esse processo é, na verdade, o processo de aprendizagem pelo qual todas as pessoas passam, ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola. É neste ponto que se estabelece a ligação da formação de conceitos e da construção de universos de significado com o processo de aprendizagem que ocorre na escola.

O professor, cumprindo com os objetivos escolares, estará empenhado na transmissão de um corpo de conhecimentos para alunos concretos que têm, cada um, um universo conceitual próprio. Esse universo, que constitui para cada indivíduo seu conteúdo intelectual acumulado e a mediação simbólica da sua experiência, é a base sobre a qual se assentarão os diversos episódios de aprendizagem.

Adquirir conhecimentos sobre certo assunto é operar transformações na estrutura de conceitos, já adquiridos, relacionados a esse assunto. Sendo assim, é fundamental a relação do novo conhecimento com a estrutura conceitual de quem vai aprender.

Para voltar aos exemplos mencionados anteriormente, podemos imaginar que ensinar o que é um pastor alemão a uma criança cujo pai tem um canil em casa seja completamente diferente de se ensinar esse mesmo conceito a uma criança que nunca conviveu com cachorros. Do mesmo modo, o trabalho com figuras geométricas partirá de pontos diferentes se a criança que vai aprender dispuser da noção de triângulo ou não. A afirmação de que a criança constrói conhecimento ganha substância se soubermos que criança é essa, que tipo de conhecimentos ela possui, qual a relação entre o modo como ela tem estruturados os conceitos referentes a um certo assunto e o modo como esse assunto está articulado pelos especialistas que nos fornecem subsídios para o ensino. Assim, ficarão explicitados caminhos possíveis de construção de conhecimento, bem como o que a situação escolar poderia fornecer como auxílio a esse processo individual.

Utilizamos, até aqui, uma concepção de aprendizagem como um processo permanente de construção de estruturas conceituais e que envolve os mecanismos de funcionamento intelectual, o contexto sociocultural em que o indivíduo vive a história pessoal de cada um. Por sua própria natureza de processo que ocorre ao longo da vida individual e que envolve transformações intelectuais, a aprendizagem assim concebida remete à ideia de desenvolvimento intelectual e à necessidade de se conhecer esse desenvolvimento para melhor compreender os mecanismos de aprendizagem.

O ser humano, que chega à idade adulta funcionando intelectualmente de forma complexa e com um vasto universo de conhecimentos acumulados, nasce como um organismo que opera basicamente por mecanismos de reflexos. A gênese do intelecto adulto, desde os primeiros dias de vida e passando pelas diversas fases da infância e da adolescência, tem sido amplamente estudada em psicologia. A concepção predominante na psicologia do desenvolvimento é a de que existe um processo de maturação do organismo que segue certas etapas em sequência e leva ao domínio de determinadas formas de pensamento típicas da idade adulta.

Mesmo considerada a interação do organismo com o meio físico e social em que vive, postula-se o desenvolvimento intelectual como um processo que tem certa autonomia e que define, a cada fase, os limites e as possibilidades de desempenho cognitivo do indivíduo. Esse processo definiria, também, as possibilidades de aprendizagem que o indivíduo tem a cada momento.

Ocorre aqui um problema teórico importante: como postular a autonomia do processo de desenvolvimento e sua influência nas possibilidades de aprendizagem, se articularmos a aprendizagem com a mediação sociocultural e com a configuração única das experiências vivenciadas pelo indivíduo? Isto é,

se considerarmos que o indivíduo não funciona intelectualmente num “vácuo”, seu desenvolvimento não pode ser tomado como independente dos complexos processos de aprendizagem por ele vivenciados.

Como se daria, então, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Podemos encontrar nos textos de VYGOTSKY uma solução extremamente interessante para esse problema. Incorporando a ideia de que existe um processo de maturação do organismo e tomando o funcionamento intelectual como essencialmente sócio-histórico, VYGOTSKY (1984) coloca a aprendizagem como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Isto é, existe, sim, um percurso de desenvolvimento intelectual, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Desempenhos cognitivos que um indivíduo é capaz de ter, numa certa fase de seu desenvolvimento, quando tutorado ou instruído por alguém, não ocorreriam autonomamente. É como se o auxílio externo fosse um dos motores do desenvolvimento, provocando processos internos que ainda vão amadurecer em capacidade de desempenho independente. Essa concepção atrela o processo de desenvolvimento à relação do indivíduo com o ambiente sociocultural em que vive e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

A implicação dessa proposta de VYGOTSKY para o ensino escolar é imediata. Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, por um lado a escola tem um papel essencial na construção do intelecto adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Por outro lado, o desempenho desse papel só se dá adequadamente na medida em que, conhecendo a situação de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas intelectuais.

É nesse sentido que cabe a afirmação de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Se para compreender os mecanismos da aprendizagem escolar é importante conhecer como se dá o desenvolvimento intelectual, é fundamental que se tenha em mente que, complementarmente para a criança que frequenta a escola, a aprendizagem escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

FONTE: Marta Kohl de Oliveira. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você estudou que:

- Para o construtivismo, o homem constrói a mente e o conhecimento na interação com outros homens, com o meio ambiente e com os objetos.
- O construtivismo considera a maturação como própria da idade e todo trabalho escolar deve ser contextualizado, buscando a transformação da realidade.
- A psicologia de Piaget está fundamentada na ideia de equilíbrio e desequilíbrio.
- Piaget trabalhou o desenvolvimento humano em estágios: sensório-motor; pré-operacional; operatório concreto; operatório formal.
- Para Vygotsky, a cultura molda o psicológico, determina a maneira de pensar. A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social.
- Vygotsky trabalha com a ideia de zonas de desenvolvimento: real, proximal e potencial.



No decorrer deste tópico você estudou sobre Piaget e Vygotsky, pensadores do desenvolvimento humano. Agora chegou o momento de retomar aspectos importantes deste estudo, respondendo às questões a seguir:

- 1 De acordo com Piaget, qual o papel dos esquemas no desenvolvimento cognitivo?
- 2 O que são operações concretas e como elas representam um avanço sobre formas de pensamento anteriores?
- 3 Vygotsky entende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, passiva e determinista, pois toda a relação é mediada por instrumentos ou signos construídos nas relações sociais e culturais. Descreva a função dos instrumentos e signos.

TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade você deverá ser capaz de:

- conhecer a relevância da família no sistema social dos indivíduos;
- entender os tipos de violência que estão presentes no desenvolvimento humano;
- compreender os meios de comunicação de massa: televisão, cinema, rádio, propaganda e as novas tecnologias no desenvolvimento humano.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No final de cada um deles você encontrará atividades que o(a) ajudarão a refletir e fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – FAMÍLIA: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

TÓPICO 2 – VIOLÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

TÓPICO 3 – MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

FAMÍLIA: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a família na participação efetiva e como esta interfere na identidade do ser humano, se faz importante buscar historicamente a sua participação e relação com o sentimento ou sentimentos na infância, adolescência, idade adulta, terceira idade e sua descoberta.

A família necessita permanecer atenta a problemas não só cognitivos, mas também comportamentais. Deve estar pronta para intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos, pais, cônjuges, mesmo que isso signifique dizer sucessivos “nãos” às suas exigências.

Em outros termos, a família deve ser o espaço imprescindível para garantir a sobrevivência e a proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando (KALOUSTIAN, 1988).

FIGURA 55 - FAMÍLIA



FONTE: Disponível em: <<https://paroquiadocalvario.org.br/wp-content/uploads/2017/12/familia.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Neste tópico iremos conhecer um pouco da história da família, sua importância no processo do desenvolvimento humano, etapas de ciclo vital e a teoria geral dos sistemas.

2 A HISTÓRIA DA FAMÍLIA: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde a Constituição de 1988 ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos da família. Faz-se necessário ter consciência da importância da família no processo de produtividade, a sua escolarização, o processo de socialização no interior familiar e da comunidade e suas atividades cotidianas, pois estes fatores estão intrinsecamente ligados à posição da criança, do adolescente, do adulto e do idoso e de sua família na estrutura socioeconômica.

A família vem se transformando a cada dia. Isso acontece, pois a família, como instituição social, acompanha e se modifica de acordo com a cultura, os valores e a política da sociedade. A história da família nos mostra que as configurações familiares eram propostas e existentes de maneira tradicional. Atualmente, as famílias criaram um significado abrangente, onde presenciamos múltiplos modelos familiares, nos quais estão adotando um lugar expressivo dentro dos padrões da sociedade, de modo a serem vistos comumente por muitos, e espantosamente por outros, geralmente vindos de gerações bem mais antigas.

Independentemente da sua estrutura e configuração, a família é o palco em que vivem as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana. É o lugar onde é possível a convivência do amor e do ódio, da alegria e da tristeza, do desespero e da esperança. A busca do equilíbrio entre tais emoções, somada às diversas transformações na configuração deste grupo social, tem se caracterizado uma tarefa ainda mais complexa a ser realizada pelas novas famílias (WAGNER, 2002, p. 35).

Acredita-se ainda que a “família seja o primeiro referencial dos seres humanos em desenvolvimento. É por meio da mesma que ao menos se pretendia criar valores, afetividade, respeito mútuo, assim como hábitos e crenças” (WAGNER, 2002, p. 37).

Antes de sermos nós mesmos, somos filho ou filha de fulano ou beltrano; nascemos numa família, e antes que possamos ter existência social própria, é por um nome de família que se nos referem. As primeiras palavras que qualquer criança aprende – os tão significativos “papá” e “mamã” – são as que designam o seu pai e a sua mãe, logo a seguir, os demais vocábulos do parentesco... Assim o mundo se reparte entre os Seus e os Outros (ZONABEND, 1986, p.14).

Wagner (2002, p. 9) afirma que “a palavra família deriva do latim *famulus*, significando o conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor”. Segundo Weber (2008), nos dois últimos séculos houve revoluções na sociedade que trouxeram grandes modificações na família. A autora afirma ainda que estudar a família e o seu desenvolvimento não é uma tarefa fácil, pois sua definição é extremamente árdua nos atuais dias pós-modernos.

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outros sujeitos e instituições. “É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção” (MINUCHIN, 1990, p. 13).

Dentro de uma família existe sempre algum grau de afinidade ou parentesco. Componentes de uma família habitam partilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações.

Podemos então definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando-a, novamente, como um conjunto, que age por meio de modelos transacionais. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo estes ser formados pela geração, sexo, interesse e/ou função, existindo distintos graus de poder, e onde os comportamentos de um membro comprometem e entusiasma os outros membros.

3 TIPOS DE FAMÍLIA

A família é tida como grupo ou sistema humano primordial, onde se percebe, por conjunto humano, todo o sistema de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade e que estão exercendo ação interativa com objetivos compartilhados.

Szymansky (2002, p. 42) cita nove tipos de composições de famílias: “As famílias nucleares, contendo duas gerações e filhos biológicos; famílias extensas, com três ou quatro gerações; famílias adotivas temporárias; famílias adotivas birraciais ou multiculturais; casais; famílias monoparentais”, chefiadas pelo pai ou pela mãe; casais homossexuais, incluindo ou não crianças; famílias reconstituídas após o divórcio e famílias constituídas por várias pessoas morando juntas, sem laços legais.

Assim, as famílias que não apresentam uma estrutura nuclear podem ser apontadas na literatura especializada como famílias desorganizadas.

No entanto, a autora considera que estas famílias fazem parte de um “polimorfismo familiar”, por se estabelecerem de formas distintas das famílias tradicionais nucleares, na busca de suprir suas necessidades. Para a autora, essas novas composições não devem ser compreendidas como disfuncionais ou desorganizadas, mas, apenas, diferentes.

Osório (2002) refere que, entre as composições familiares, a mais simples é a da família nuclear, caracterizada pela aliança conjugal, filiação e consanguinidade, constituída por pai, mãe e filho(a) ou, ainda, pela inclusão de irmãos. A família recasada também é constituída por dois adultos, mas os filhos trazidos para esta nova família são relacionados biologicamente a apenas um dos membros do casal.

Uma das configurações familiares que obteve espaço no decorrer dos anos, contraindo intensidade e visibilidade, é a **família monoparental**. Esse novo exemplo de família adquiriu direitos e deveres, reconhecidos a partir da Constituição Federal de 1988 como sendo família um lar formado por um dos pais e seus descendentes. Por família monoparental deve-se entender uma pessoa adulta, homem ou mulher, responsável por uma ou várias crianças. A família monoparental tem várias origens, podendo ser fruto de uma decisão voluntária ou involuntária do genitor.

A família monoparental ou unilinear desvincula-se da ideia de um casal relacionado com seus filhos, pois estes vivem apenas com um dos seus genitores, em razão de viuvez, separação judicial, divórcio, adoção unilateral, não reconhecimento de sua filiação pelo outro genitor, produção independente etc. (DINIZ, 2002, p.11).

FIGURA 56 - FAMÍLIA MONOPARENTAL



FONTE: Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/wp-content/uploads/2018/06/mae-e-filho-se-olhando.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Família nuclear (conjugal), Osorio (2002, p. 15) descreve que é constituída pelo tripé pai-mãe-filho. Já a **família extensa** (consanguínea) a que se “componha também por membros que tenham quaisquer laços de parentesco”; por exemplo, nas quais avós e pais coabitem, e por **abrangente** a que “inclua mesmo os não parentes que coabitem”.

Dentro deste segmento, o divórcio, que se constitui numa crise súbita no núcleo familiar, tem tomado um grande espaço na sociedade, se sobressaindo diante das demais situações comuns nas uniões familiares. Em meio a múltiplos

elementos que têm colaborado com a transformação da família ideal, o divórcio tem passado por diversas transformações, as quais contribuem para uma nova organização, seja nas famílias monoparentais, caracterizadas singularmente, ou em **famílias reconstruídas/recasadas**, definidas conjugalmente.

Segundo Wagner (2002, p. 48):

As transformações que o divórcio acarreta à vida das pessoas são muitas e possuem peculiaridades na vida da mulher divorciada, empreendendo mudanças psicológicas, financeiras e nos relacionamentos, seja com os filhos, com o sexo oposto ou com a rede de apoio.

Seben (2010) relata que, com o aumento do número de separações nos últimos anos, a tendência é que cada vez mais crianças e adolescentes cresçam sem a presença de uma das figuras parentais.

FIGURA 57 - FAMÍLIA SEPARADA



FONTE: Disponível em: <<http://amipaz-manaus.blogspot.com.br/2011/11/opiniao-familia-e-sociedade.html>>. Acesso em: 25 out. 2012.

Munhoz (2001) classifica essa nova estrutura de família como novos arranjos familiares, em diferentes tipos:

- a) **Família diferenciada:** possibilita a seus membros tornarem-se autônomos e independentes, para enfrentar os momentos de estresse, angústia e tensão, tornando-os capazes de se envolver em todas as gamas de relações, sem necessidade de dominar o outro ou se sentir dominado.
- b) **Família fusionada:** dificulta o desenvolvimento de seus membros, em que cada um pensa, sente e funciona pelos demais; há casos em que é comum um membro contrariar uma sintonia de defesa da fusão familiar.

c) **Família desconectada:** esta usa um distanciamento e isolamento de seus membros para evitar a fusão. Tais relações são desconectadas emocionalmente, os membros pouco se falam e se visitam uns aos outros, cada um leva sua vida sem interferência dos demais, o que provoca os mesmos problemas das famílias muito conectadas.

Na última década, o número de famílias de qualquer espécie cresceu duas vezes mais que a população como um todo. (IBGE, 2003).

Certamente, todas essas transformações têm acarretado situações contingentes, difíceis de lidar e compreender. Cabe aos envolvidos procurar lidar com fatos cotidianos e prováveis, apostando em uma convivência adequada e socialmente afetiva. Porém, podemos considerar família as pessoas que possuem laços e funções psicoafetivas entre si e não apenas vínculos consanguíneos. A formação familiar apresenta, atualmente, uma imensa heterogeneidade de configurações. Assim, o modelo de família eternamente feliz, sem conflitos e sem conflitos, só há no mundo mágico das propagandas de margarina e nos retratos de cabeceira.

FIGURA 58 - FAMÍLIA FELIZ



FONTE: Disponível em: <<http://estilohyatt.com.br/wp-content/uploads/2011/10/brunch-1.jpg>>. Acesso em: 2 out. 2012.

4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ETAPAS DE CICLO VITAL

Ao se pensar sobre o ser humano é indispensável considerar a ampla gama de contextos e sistemas dos quais ele faz parte. Ele é um ser dotado de um corpo físico (com um cérebro e canais de sensação, percepção, retenção, memória e evocação), além disto, possui emoções que lhe conferem alegria, tristeza, ansiedade, medo para enfrentar a vida e as situações com as quais se

defronta. Como sujeito individual, possui um corpo físico, idade cronológica, maturidade, componentes intelectuais, neurológicos, emocionais, espiritualidade e um potencial para a ação. (ANDOLFI, 1984).

Está inserido em um sistema familiar dividido em subsistemas, como: casal, parental e fraternal, combinado de sujeitos que têm papéis e funções estruturadas de pai, mãe, irmã, irmão.

Andolfi (1984, p.18) diz:

A família é um sistema ativo em constante transformação, ou seja, um organismo complexo que se altera com o passar do tempo para assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros componentes. Esse processo dual de continuidade e crescimento permite o desenvolvimento da família como unidade e, ao mesmo tempo, assegura a diferenciação de seus membros...

FIGURA 59 - FAMÍLIA: PAI, MÃE, FILHOS



FONTE: Disponível em: <https://image.freepik.com/fotos-gratis/familia-feliz-pai-mae-filho-e-filha-na-natureza-por-do-sol_21730-7957.jpg>. Acesso em: 13 mai. 2019.

A família é um microcosmo e tudo o que existe em todas as situações que envolvem o ser humano existe também, em suas devidas proporções, dentro da família. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas, que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança, como em campo de conflitos, lutas e disputas. A família é considerada a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças.

A família é a ampla matriz afetuosa e de desenvolvimento humano e também fonte de saúde. É considerada funcional quando propicia oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem, experiência e criatividade para os seus membros, principalmente no que tange aos dois sentidos básicos: ser (individualidade) e conviver (sociabilidade).

Na sociedade pós-moderna observa-se uma antecipação da sociabilidade da criança, imposta por necessidades familiares. Isto ocorre desde muito cedo, pois as crianças já frequentam berçário e educação infantil, sendo cuidadas por profissionais, para que seus pais tenham condições de trabalhar.

Assim, a partir da mudança nos papéis familiares, inevitável diante da crescente incorporação da mulher ao mercado de trabalho e da possibilidade de contracepção cada vez mais assegurada, torna-se evidente uma questão estrutural na família moderna: o conflito entre, de um lado, a afirmação da individualidade, uma possibilidade do mundo moderno, em que a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da história, transformando a intimidade; e, de outro, o respeito às obrigações e as responsabilidades próprias dos vínculos familiares, conforme Sarti (2010 apud EIZIRIK; BASSOLS, 2013).

O conceito de ciclo de vida familiar foi formulado inicialmente na Sociologia e, a partir da década de 1970, usado pelos terapeutas de família para formular hipóteses sobre a família e planejar suas ações terapêuticas. De uma relação bastante dependente nas fases iniciais da vida, o indivíduo gradativamente vai desenvolvendo formas mais independentes de se relacionar com os membros da família, até que na fase adulta o padrão das relações se torna mais equilibrado.

Cabe à família desenvolver as seguintes necessidades emocionais básicas, segundo Osório (2002):

- sociabilidade: estabelecimento de vínculos;
- segurança afetiva;
- comunicação;
- redução do egocentrismo e do princípio de prazer para a inserção do princípio da realidade;
- experiências de frustração e limites (disciplina);
- estimular hábitos de higiene e organização;
- controlar impulsos agressivos;
- promover autonomia.

FONTE: Disponível em: <graduacao.fael.edu.br/.../SLIDE_3_educacao_politicas_inclusao_.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

FIGURA 60 - NECESSIDADES EMOCIONAIS



FONTE: Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoegente/edicoes/497/artigo128798-1.htm>>. Acesso em: 2 out. 2012.

Quando a família consegue desempenhar a contento a maioria desses cuidados básicos e indispensáveis ao desenvolvimento infantil, temos crianças com um nível de aprendizado escolar proporcional à sua idade, permitindo-lhes comunicação e aquisição de valores importantes para seu crescimento intelectual, afetivo, social e espiritual.

A sociedade predetermina papéis que são reificados, ou seja, que se tornam benquistos como verdadeiros e normatizados por muitas gerações, mas que são ainda recusados no todo ou em parte e recriados, produzindo transformações nos costumes, formas diferentes de educar filhos, entre outros. A escola possui, funcionalmente, muita semelhança com o ambiente familiar no processo de socialização da criança. Ambos são contextos aparentemente simples, mas, como se sabe hoje, “espaços aonde se desdobra muito do que ocorre na sociedade em geral” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p.118).

No contexto familiar, a aquisição de habilidades sociais é geralmente mediada pelos pais, que se esforçam em prover ocasiões de contatos sociais para seus filhos e se atentam quando estes evitam interação com diferentes crianças.

Eizirik e Bassols (2013, p.101) citam que o elemento organizador da vida familiar e de seus ciclos é o cuidado dos filhos. “A chegada do primogênito traz novas identidades: transforma o casal em família, o marido em pai, a esposa em mãe e os pais destes em avós”.

A interação dos pais com a criança e o jovem oferecerá os contornos da relação da confiança a ser construída. Essa confiança precisa ter sempre em foco o amor dos pais pelos filhos; o que envolve ser capaz de dizer sim e não quando necessário, estabelecer regras que serão incorporadas e utilizadas pelos adolescentes para avaliar, através do seu próprio julgamento, situações posteriores.

Em momentos de muita angústia é preciso acreditar que o amor dos pais pelo filho há de sobreviver. Os pais possuem funções relacionadas à autoestima, cobranças, formação e suporte de vínculos afetivos, apoio, proteção e fonte de referências. No entanto, é importante que os pais saibam e consigam se colocar no lugar de pais, suportar o lugar de autoridade, preservar as fronteiras de seu papel (quando ninguém sabe quem é quem, quem faz o quê, abre-se um espaço propício para confusão, diluição de limites, falta de referências).

FONTE: Disponível em: <linux.alfamaweb.com.br/colegiojardins/lernoticia.php?id=38237>. Acesso em: 6 fev. 2013.

FIGURA 61 - PAI E FILHO



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://recado.info/imagens/desenho-pai-e-filho-2.jpg&imgrefurl>>. Acesso em: 23 out. 2012.

Não há receitas para o exercício das funções de pai e mãe. A presença afetiva, a segurança dos limites, a aceitação das diferenças e a presença de valores consolidados, vividos e defendidos conjuntamente, o estabelecimento de relações sólidas e de parâmetros éticos claros, bem como de espaço para trocas e diálogos e a sensação de que se é amado e cuidado são vivências importantes entre pais e filhos.

Contudo, cada família e suas crianças são portadoras de um amplo repertório que se compõe em material rico e farto para o exercício do diálogo e da aprendizagem. Conhecer o que ocorre com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas, pode auxiliar na construção de ações.

FONTE: Disponível em: <www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000D7.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

FIGURA 62 - FAMÍLIA E CRIANÇA



FONTE: Disponível em: <https://img.freepik.com/fotos-gratis/familia-jovem-com-seu-filha-pequena-em-outono-parque_1303-10825.jpg?size=626&ext=jpg>. Acesso em: 13 mai. 2019.

A adolescência é a fase de transição da infância para o mundo adulto. O adolescente, segundo Eizirik e Bassols (2013, p. 103), reivindica os privilégios do adulto, que devem vir junto com as responsabilidades. “O adolescente necessita sentir que controla aspectos importantes de sua vida: aparência física, escolha de amigos, horários, mesadas etc.” Esses são temas típicos de conflitos com os pais, que precisam de muita flexibilidade e bom senso para lidar com filhos dessa idade. “Eles os confundem, pois é comum que ora se portem como criança, ora como adultos” (EIZIRIK; BASSOLS, 2013, p. 103).

Goldani (2004) ressalta que, nessa mudança, a família deixa de ser compreendida como algo homogêneo, e sim uma articulação dos caminhos individuais do sujeito adulto. Assim, na classe média, os jovens estão permanecendo mais tempo na casa dos pais e casando mais tarde.

Eizirik e Bassols (2013) descrevem que, em primeiro lugar, temos um mercado de trabalho competitivo, depois é necessário ainda tempo para conseguir um emprego que propicie condições de manter uma mínima independência econômica. E, por fim, temos as mudanças culturais, facilitando que os jovens levem uma vida sexual ativa na casa dos pais.

Assim, com esse prolongamento da estada na casa dos pais, a fase de saída dos filhos de casa comumente começa quando o casal já está além dos 50 anos. “Com a idade média de vida aumentando, o ninho vazio tornou-se a fase mais longa do ciclo vital da família” (EIZIRIK; BASSOLS, 2013, p. 103).

Norberto Bobbio (1997) analisa que nas sociedades tradicionais e estáticas, que evoluem lentamente, o velho reúne em si o patrimônio cultural da comunidade, destacando-se em relação a todos os outros membros do grupo.

O idoso aprendeu por sua própria experiência, embasada nos costumes, na ética, nas técnicas de sobrevivência, não apresentando alterações das regras fundamentais da vida em grupo, seja no trabalho, na família, nas atitudes em relação à saúde, nos momentos de lazer, bem como o respeito à obediência entre pai e filho, transmitindo suas habilidades aos mais jovens.

FIGURA 63 - FAMÍLIA E IDOSO



FONTE: Disponível em: <http://www.patos.pb.gov.br/noticias/p2_articleid/1389. Acesso em: 23 out. 2012.

Na sociedade contemporânea, as evoluções sociais e as transformações tecnológicas trouxeram desequilíbrio nas relações familiares tradicionais, fazendo com que o idoso perdesse seu espaço em detrimento dos mais jovens, sendo agora estes considerados como mestres, devido à rapidez e à facilidade no aprendizado de novas técnicas.

A relação com os filhos modifica-se, com uma progressiva inversão de papéis. Os filhos passam a ser as pessoas com quem os pais se relacionam em mais igualdade de condições e, mais tarde, podem chegar a ser os pais de seus pais, no sentido de cuidados e responsabilidades financeiras e mesmo jurídicas. (EIZIRIK; BASSOLS, 2013).

Ecléa Bosi (1999, p. 423), em relação ao idoso, menciona que:

A família que agora conhecemos é restrita ao grupo conjugal e aos filhos, em geral poucos; inclui cada vez menos parentes, agregados e protegidos. Uma larga parentela de tios, primos, padrinhos, rodeava de tal maneira o núcleo conjugal que ele se sentia parte de um todo maior.

A família procura agregar seus membros e, sempre que prevê o possível afastamento destes, busca meios para demovê-los dessa ideia, utilizando-se de fatores religiosos, sociais, políticos, quase sempre em vão; especialmente os idosos, que antes exerciam funções de comando, hoje se veem desprestigiados e desvalorizados. Porém, possuem capacidade de autonomia e buscam regras e normas que o respeitem e o reintroduzam na própria sociedade que o estava marginalizando.

5 TEORIA GERAL DOS SISTEMAS

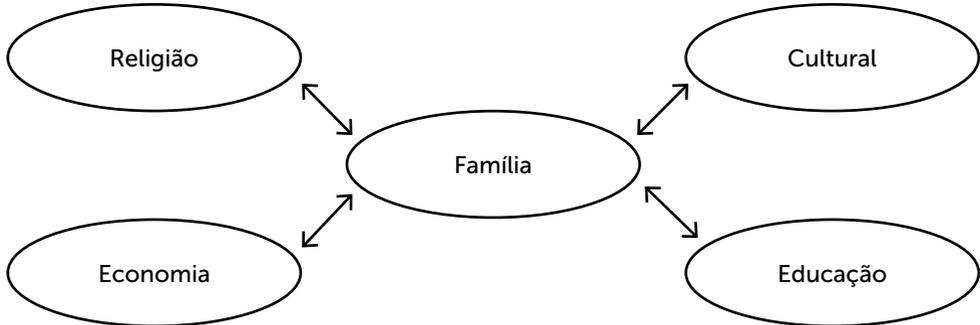
Poder ler a família como um sistema implica compreendê-la como um conjunto de elementos que se inter-relacionam e exercem influências recíprocas para formar um todo único. O todo único é compreendido por uma família como uma unidade psicoafetiva, da qual depende o desenvolvimento de seus membros. (CEZAR-FERREIRA, 2007).

Na intimidade, ela vai construindo um padrão relacional, que lhe confere unidade e identidade, a si e aos seus. Na convivência contínua, em seu espaço, os familiares vão estabelecendo interações, compartilhando linguagem e construindo padrões de relação fundados em valores, crenças e mitos.

Todos os dias, pequenos eventos afetam o padrão de interação familiar. Com flexibilidade e capacidade de adaptação, o grupo vai encontrando nova estrutura de funcionamento e, na maioria das vezes, nem se dá conta de que houve mudanças. Mudanças, em geral, não alteram a organização familiar. Em outras palavras: o fato de esse grupo continuar a ser visto como uma família.

FONTE: Disponível em: <editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/download/.../897>. Acesso em: 6 fev. 2013.

FIGURA 64 - REPRESENTA OS SISTEMAS



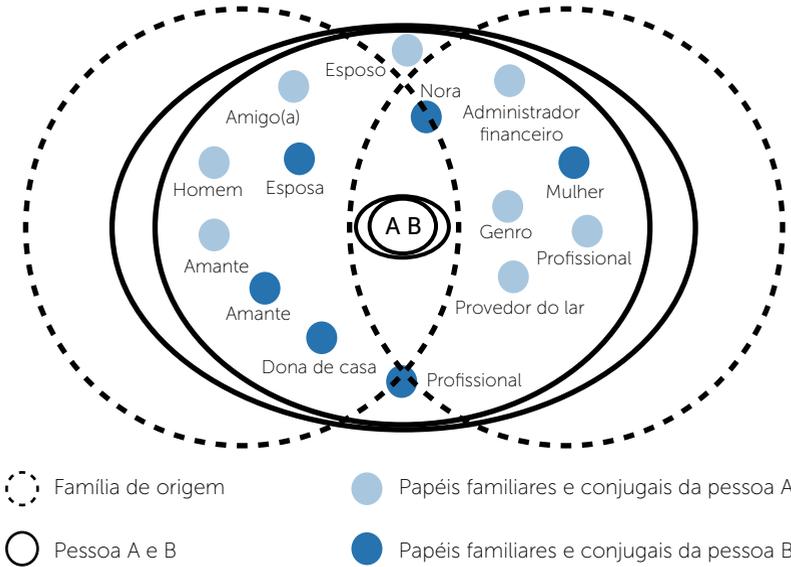
FONTE: Disponível em: <http://www.interaide.org/praticas_old/pages/urbain/social/ASMAE_port.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

Dessa perspectiva sistêmica pode-se fazer a seguinte consideração, como afirma Cezar-Ferreira (2007): a vida transcorre em sucessivas passagens pelo ciclo vital. Crescimento e envelhecimento são exemplos dessas passagens, mas esses são eventos ditos previsíveis, pelos quais, em princípio, todo ser humano passa. Por outro lado, há eventos que não são previsíveis, o que inclui desde ganhar uma soma inimaginável na loteria até sofrer uma doença grave.

Nesse *continuum*, alguns acontecimentos da ordem do ciclo vital, pela intensidade afetiva, podem não apenas desestruturar a família, mesmo as mais flexíveis, ainda que momentaneamente, mas, frequentemente, afetar sua organização, requerendo, muitas vezes, atenção especializada para que se reorganize.

Cezar-Ferreira (2007) descreve que a família precisa de estabilidade e, para desenvolver-se adequadamente, precisa caminhar num interminável movimento de instabilidade e mudança. As interações, tanto intra quanto intersistêmicas, ou seja, tanto as que ocorrem dentro da família quanto as que se dão entre ela e outros sistemas obedecem ao princípio de interdependência, pelo qual nenhuma pessoa é totalmente livre em suas relações, no sentido de que as inter-relações é que vão construindo os padrões de relação e criando realidades.

FIGURA 65 - SISTEMA FAMILIAR



FONTE: Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-53932009000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2012.

Portanto, o sistema familiar, por sua longa duração e pelo seu nível de inter-relação, pode ser considerado o mais importante na vida dos indivíduos. Podemos dizer, assim, que esse sistema tem uma continuidade e um nível de complexidade que desafiam as nossas investigações sobre o mesmo.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você viu:

- A família é o primeiro grupo social do indivíduo, onde ele começa o longo e interminável processo de aprendizagem de convivência social.
- As famílias que não apresentam uma estrutura nuclear podem ser apontadas, na literatura especializada, como famílias desorganizadas.
- A família nuclear é caracterizada pela aliança conjugal, filiação e consanguinidade, constituída por pai, mãe e filho(a) ou, ainda, pela inclusão de irmãos.
- A família recasada também é constituída por dois adultos, mas os filhos trazidos para esta nova família são relacionados biologicamente a apenas um dos membros do casal.
- A família monoparental tem várias origens, podendo ser fruto de uma decisão voluntária ou involuntária do genitor.
- A família extensa (consanguínea) é a que se “componha também por membros que tenham quaisquer laços de parentesco”; por exemplo, nas quais avós e pais coabitem.
- A família é um microcosmo e tudo o que existe em todas as situações que envolvem o ser humano existe também, em suas devidas proporções, dentro da família.
- As fases do ciclo de vida familiar se transformam conforme os diferentes contextos históricos.
- Poder ler a família como um sistema implica compreendê-la como um conjunto de elementos que se inter-relacionam e exercem influências recíprocas para formar um todo único.

AUTOATIVIDADE



- 1 Explique de que forma a família vem se transformando a cada dia.
- 2 Conceitue família monoparental.
- 3 Descreva que tipo de confiança deve ser construída na interação dos pais com a criança ou jovem.

VIOLÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno complexo, que envolve vários aspectos e que faz parte de uma dura realidade que precisa ser combatida. Os casos de denúncia de violência física, sexual, psicológica ou provenientes de negligência, recebidos pelos conselhos tutelares e municipais, só não são maiores porque existem alguns programas atuando na sua prevenção. (AZEVEDO; GUERRA, 1998).

Em grande parte dos casos, a violência acontece dentro de casa e os agressores são os próprios familiares. Fatores como o desemprego, dificuldades financeiras e afetivas, alcoolismo e a desestruturação familiar estão muito presentes na maioria dos casos e são vistos pelos especialistas como ponto-chave.

Assim, a violência na esfera familiar e na sociedade constitui um fenômeno generalizado que, por vezes, não chega ao conhecimento público e tem como causas principais os altos índices de desemprego, a influência da mídia na difusão de atos violentos, a ausência de punição adequada, a ausência de limites quanto à educação dos filhos, a influência de bebidas alcoólicas e drogas em geral, a falta de oportunidade de terapias individuais ou familiares apropriadas à situação.

A violência pode partir de agressões de pais a filhos, de marido a mulher ou vice-versa, e de filhos em relação aos pais. Todas essas situações merecem atenção das autoridades competentes, entre as quais a cooperação e o intercâmbio de informações entre serviços judiciais e sociais e profissionais diversos, para remediar essa situação no interesse da manutenção da base familiar e social.

Neste tópico iremos tratar do conceito e contextualização da violência e dos tipos de violência.

2 CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define a “violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. (DAHLBERG; KOLLER, 2002).

A violência familiar contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos é um assunto de extrema importância, e todos os profissionais que atuam com essa demanda precisariam conhecê-lo melhor, refletindo sobre o tema nos cursos de formação em serviço, numa tentativa de esclarecimento aos profissionais para que possam, por meio da prevenção, evitar que o número de vítimas aumente. Em casos de suspeitas de violência familiar, comunicar aos órgãos competentes para que estes possam tomar as devidas providências.

A ideia de que a violência familiar predomina nas classes populares, de baixa renda, é falsa. A violência familiar aparece como um fenômeno intraclasse, pois permeia todas as classes sociais, raças, etnias, religião, entre outros. (AZEVEDO; GUERRA, 1998).

A conduta agressiva pode acontecer de um conjunto em que interagem os fatores individuais, familiares e ambientais. Porém, para que ocorra vítima, é necessário que esses fatores tenham contribuído para o aparecimento da mesma. Ela não aparece sem um motivo ou isoladamente. Existem fatores que predis põem o ser humano, o sujeito adulto, a tornar-se um agressor, e o ser humano, sua vítima. Para encontrarmos as possíveis causas dessa predisposição, há que se analisar tanto o conjunto de produção das vítimas da violência doméstica quanto o dos seus agressores.

Azevedo e Guerra (1998) privilegiam um modelo multicausal, assentando no pressuposto de que o fenômeno da violência, praticada contra os seres humanos, decorre da interação de três abordagens geradoras dela: interpessoal, centrada na análise do comportamento do adulto/indivíduo; a abordagem socioeconômica, que destaca os elementos do contexto; e uma terceira abordagem, a sociointeracionista, que busca considerar esses fatores como interligados e interdependentes, não isolados.

Em relação à prevenção, esta envolve todos os indivíduos de forma direta ou indireta, em episódios de violência doméstica. Para ser eficaz é essencial levar em estíma os fatores: infância (reconhecer a criança como cidadão de direito e prioridade absoluta); família (planejamento familiar e educação familiar) e violência (formas alternativas de disciplinar a criança). (AZEVEDO; GUERRA, 1998).

FIGURA 66 - VIOLÊNCIA FAMILIAR



FONTE: Disponível em: <<http://vilamulher.terra.com.br/violencia-domestica-por-que-mulheres-ainda-sofrem-caladas-3-1-30-1105.html>>. Acesso em: 23 out. 2012.

Segundo Ribeiro (2009), alguns dos sinais da violência são:

- Indivíduos com marcas e hematomas pelo corpo.
- Forma de relacionamento do responsável com a criança, por exemplo, irritação, indiferença, abandono.
- Agressividade.
- Passividade ou timidez excessiva.
- Dificuldade no relacionamento e na aprendizagem.
- Baixo peso e falta de apetite.
- Ausência dos responsáveis quando solicitados.
- Não gosta de voltar para casa.
- Doenças diversas, incluindo doenças sexualmente transmissíveis.
- Pelas situações que denotam violência, podemos inferir que ela pode manifestar-se de diferentes formas: violência física, violência sexual, violência psicológica; negligência/abandono.

O Relatório Mundial da OMS, de 2002, sobre a violência e saúde, destaca as seguintes tipologias:

- **Violência autoinfligida (autoprovocada):** tentativas de suicídio, suicídio, autoflagelação, autopunição, automutilação.
- **Violência interpessoal:** intrafamiliar e comunitária. A violência comunitária também é denominada de violência urbana.
- **Violência intrafamiliar:** ocorre entre os membros da própria família, entre pessoas que têm grau de parentesco, ou entre pessoas que possuem vínculos afetivos. Também denominada de violência doméstica por alguns teóricos, embora outros estudiosos desse tema façam uma distinção entre a violência doméstica e a violência intrafamiliar.
- **Violência coletiva:** presente nos âmbitos sociais, políticos e econômicos, caracterizada pela subjugação/dominação de grupos e do Estado.

- **Violência estrutural:** ocorre em diferentes formas, onde há manutenção das desigualdades sociais, econômicas, culturais, de gênero, etárias, étnicas. É a violência que mantém a miséria de uma determinada população.

FONTE: Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=31079&janela>. Acesso em: 15 jan. 2013.

A violência física caracteriza-se pelo uso da força ou atos praticados com o objetivo claro de ferir ou não, deixando ou não marcas evidentes. Por exemplo, **são comuns murros, tapas, agressões com diversos objetos e queimaduras por objetos ou líquidos quentes.** (DESLANDES, 1994).

No quadro a seguir apresentamos algumas pistas identificadoras da violência física.

QUADRO 11 - PISTAS IDENTIFICADORAS DA VIOLÊNCIA FÍSICA

Indicadores físicos	Comportamento	Características da família
Lesões físicas, como queimaduras, feridas e fraturas que não se adequam à causa alegada. Ocultamento de lesões antigas e não explicadas.	Muito agressivo ou apático. Extremamente hiperativo ou depressivo; assustável ou temeroso; tendências autodestrutivas; teme os pais; apresenta causas pouco viáveis para suas lesões; apresenta baixo conceito de si; foge constantemente de casa, apresenta problemas de aprendizagem.	Ocultas as lesões da criança ou as justifica de forma não convincente ou contraditória; descreve a criança como má ou desobediente; defende a disciplina severa; pode abusar de álcool ou de drogas; tem expectativas irreais da criança; tem antecedente de violência na família.

FONTE: Deslandes (1994)

FIGURA 67 - VIOLÊNCIA FÍSICA



FONTE: Disponível em: <<https://www.promoview.com.br/uploads/2017/03/720x480/d88e1e39.jpg>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

A violência psicológica refere-se à rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito à criança e/ou adolescente. As punições exageradas são formas comuns desse tipo de agressão, que não deixa marcas visíveis, mas para toda a vida.

FONTE: Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=89>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

QUADRO 12 - PISTAS IDENTIFICADORAS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Indicadores físicos	Comportamento	Características da família
Problemas de saúde: obesidade, afecções na pele, problema de tartamudez. Comportamento infantil: urinar na roupa ou na cama; chupar o dedo.	Problemas de aprendizagem; comportamento extremo de agressividade ou timidez, destrutivo ou autodestrutivo; problemas com o sono; baixo conceito de si; depressivo, apático; tendência suicida.	Tem expectativas irreais sobre a criança; rejeita; aterroriza; ignora; isola; exige em demasia; corrompe. Descreve a criança como muito má, diferente das demais.

FONTE: Deslandes (1994)

FIGURA 68 - VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA



FONTE: Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/violencia-psicologica-mais-comum-e-cometida-por-familiares>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

A violência sexual é um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento. Passou a ter expressão política a partir da década de 1990, com a mobilização da sociedade civil, entidades nacionais e internacionais que protegem os direitos das crianças e dos adolescentes e a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Porém, essa violência ocorre também contra a mulher, idosos, inclusive a violência conjugal.



Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



Por violência sexual, segundo o Ministério da Saúde brasileiro, subentende-se: o estupro, a corrupção de menores, o atentado violento ao pudor, o sexo forçado no casamento, o abuso sexual infantil, o abuso incestuoso, o assédio sexual e outras condutas desrespeitosas – carícias não desejadas, penetração oral, anal ou genital.

No quadro a seguir apresentamos algumas pistas identificadoras da violência sexual, segundo Deslandes (1994).

QUADRO 13 - PISTAS IDENTIFICADORAS DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Indicadores físicos	Comportamento	Características da família
Dificuldades de caminhar; infecções urinárias; secreções vaginais ou penianas; baixo controle dos esfínteres; pode apresentar DSTs; enfermidades psicossomáticas, roupas rasgadas ou com manchas de sangue; dor ou coceira na área genital ou na garganta.	Vergonha excessiva; autoflagelação; comportamento sexual inadequado para a idade; regressão a estados de desenvolvimento anterior; tendências suicidas; fugas constantes de casa; mostra interesse não usual por assuntos sexuais e usa terminologia inapropriada para a idade; masturba-se excessivamente; mostra medo de lugares fechados; ausência escolar sem motivo.	Muito possessiva com a criança, negando-lhe contatos sociais normais; acusa a criança de promiscuidade ou sedução sexual; acredita que a criança tenha atividade sexual fora de casa; estimula a criança a se envolver em condutas ou atos sexuais; indica isolamento social; mostra conduta impulsiva e imatura; tende a culpar os outros por dificuldades da vida, tenta minimizar a seriedade da situação.

FONTE: Deslandes (1994)

Crianças, adolescentes, adultos e idosos que sofrem algum tipo de violência sexual podem apresentar sintomas como medo de algumas pessoas ou de alguns lugares, achar que têm o corpo sujo ou contaminado, temor irracional diante do exame físico, dificuldade de se concentrar, tristeza constante, baixa autoestima, entre outras características.

FONTE: Adaptado de: < <http://legado.vitoria.es.gov.br/diario/2007/0514/enfrentamento.asp>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

Segundo Santos (2009), os casos mais frequentes de violência sexual até a adolescência são decorrentes de incesto. O incesto ocorre quando o agressor contém ou sustenta algum grau de parentesco com a vítima, determinando lesão psicológica mais grave do que na agressão sofrida por estranhos.

Muitas vezes a criança não percebe o que está acontecendo e, diante da relação que possui com o abusador, pode ser levada a acreditar que ela é a culpada pelo abuso. Em um primeiro momento a aproximação é recebida com satisfação pela criança, que se sente privilegiada pela atenção do responsável. Este lhe passa a ideia de “proteção e que seus atos seriam normais em um relacionamento de pais e filhas ou filhos, ou mesmo entre a posição de parentesco ou de relacionamento que tem com a vítima”. (SANTOS, 2009, p. 98).

O pacto de silêncio existente em muitas famílias comumente aparece em um perfil familiar em que as fronteiras sobre as funções e papéis dentro dessa família encontram-se muito confusas há várias gerações; são famílias que pouco têm contato com amigos ou pouco permeáveis ao exterior.

Santos (2009) apresenta exemplos de mitos que precisam ser esclarecidos acerca do abuso sexual. Para tanto, o autor explicita também, no referido quadro, o contraponto com a realidade.

QUADRO 14 - MITOS E REALIDADES SOBRE O ABUSO SEXUAL

Mito	Realidade
A violência sexual é uma situação rara.	O abuso sexual é extremamente frequente em todo o mundo. No Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso por dia ou sete a cada hora.
O abuso sexual ocorre longe da casa da criança ou adolescente.	O abuso ocorre, com frequência, dentro ou perto da casa da criança ou adolescente. É praticado, em sua maioria, pelos pais, padrastos, outros parentes próximos e vizinhos.
O abusador é uma pessoa que apresenta um comportamento diferente facilmente identificável.	O abusador pode ser qualquer pessoa. Na maioria das vezes, são pessoas aparentemente normais.

A violência sexual está associada a lesões corporais.	A violência física contra crianças e adolescentes abusados sexualmente não é o mais comum, mas sim o uso de ameaças ou conquista da confiança e do afeto da criança ou do adolescente.
As vítimas de violência sexual são oriundas de famílias de nível socioeconômico baixo.	Níveis de renda familiar e de educação não são indicadores do abuso. Famílias das classes média e alta podem ter condições melhores para encobrir o abuso.
A maioria dos pais e professores está informada sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.	A maioria, no Brasil, desconhece a realidade sobre violência sexual contra crianças. Pais e professores desinformados não podem ajudar uma criança.

FONTE: Santos (2009)

FIGURA 69 - VIOLÊNCIA SEXUAL



FONTE: Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/abuso-sexual-e-o-segundo-tipo-de-agressao-mais-comum-contracrianças-brasileiras>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Portanto, o sujeito da violência sexual não é tratado como indivíduo global, e tanto sua ação quanto sua reação são restringidas pelo medo e por ameaças. Assim, a criança permanece quieta diante do adulto repressor e disciplinador. Ela contará o fato para algum adulto quando perceber que seu comportamento não é normal, e sentir que esse alguém lhe causa confiança e a segurança que não tem nos seus adultos agressores.

A seguir apresentaremos um pouco sobre o conceito de sexualidade.

3 SEXUALIDADE

A sexualidade é um fenômeno amplo, que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. (MAIA, 2011). A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital.

Além disso, sua manifestação depende de diferentes contextos culturais e momentos históricos. Bozon (2004) descreve que a sexualidade humana não é um dado da natureza. Como construção social, a sexualidade humana implica, de maneira inevitável, a coordenação de uma atividade mental com uma atividade corporal, aprendidas ambas através da cultura.

O conceito de sexualidade abrange a intencionalidade do ser humano, a expressão e a vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivo-sexuais. Já o conceito de sexo está limitado à genitalidade, às relações ou aos órgãos sexuais, priorizando os aspectos da sexualidade voltados para a reprodução e para o prazer sexual.

O autor Guimarães (1995, p. 75) resume as definições que diferenciam “sexo e sexualidade: sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução”. No senso comum, sexo é considerado a relação sexual, orgasmo, órgãos genitais.

Já a sexualidade, para Guimarães (1995, p. 76), é um termo do “século XIX que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo”. É um substantivo abstrato que se refere ao ser sexual.

Para Freud, a sexualidade era uma força pulsional inerente à estruturação da personalidade que não deveria ser confundida como genitalidade, sendo esta uma das partes da vida sexual de uma pessoa, na idade adulta.

A sexualidade envolve, então, a intencionalidade humana e a expressão e a vivência dinâmica dos afetos. A definição de sexualidade é, antes de tudo, ampla, difusa e histórica, e é fundamentalmente cultural, ao alcance em que seu procedimento abrange a relação entre as pessoas num contexto social.

Foucault (2002, p. 43) propõe que a sexualidade, incluindo aí o direcionamento pulsional do desejo, a representação do corpo, gênero, práticas sexuais diversas, é construída a partir do “conjunto de instituições sociais, culturais, históricas e discursivas mediadas pelo dispositivo saber poder”.

Para esse autor, o discurso sobre a sexualidade desencadeia uma relação de poder sobre ela, pois gera regras, influência e atenção daquilo em que determinada época se considera certo e normal.



Filme: Mistérios da carne

Sinopse: aos oito anos, Brian Lackey (Brady Corbet) acordou do lado de fora de sua casa com o nariz sangrando, sem ter ideia de como tinha chegado lá. Depois do incidente ele nunca mais foi o mesmo: tem medo do escuro, urina na cama e é assombrado por pesadelos. Agora, aos 18 anos, ele acredita ter sido abduzido por alienígenas. Neil McCormick (Joseph Gordon-Levitt), também de 18 anos, é um adorável forasteiro, o rapaz que todos admiram à distância. Quando seus caminhos se cruzam, eles descobrem que as memórias mais importantes de suas vidas não são o que parecem.

FONTE: Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-59125/>>.



Portanto, todos os elementos da sexualidade humana, se a analisarmos no seu sentido amplo, englobando o genital, o emocional e o psicossocial, se constituem mediados pelas experiências interpessoais ao longo do nosso desenvolvimento.

Assim, a sexualidade é modelada, em grande medida, pelos padrões existentes na cultura numa determinada época, e tais padrões são aprendidos durante a socialização.

Na educação, intencional ou não, o padrão da normalidade impõe condições estreitas para a adaptação dos indivíduos, o que gera sofrimento pessoal, discriminação e preconceito, violência física. Ou a educação ocorre por meio de uma reflexão sobre a sociedade e sobre o próprio sujeito, estimulando tanto a crítica quanto a autocrítica, ou é grande a possibilidade de que a mera ilustração sobre sexualidade resulte em uma ação normativa e repressiva.

4 VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA: O *BULLYING*

Ao longo da história da humanidade, os comportamentos violentos sempre estiveram presentes sob as mais diversas formas, seja em menor escala, nas famílias e instituições, seja envolvendo milhares de indivíduos nas guerras e conflitos armados. (CHARLOT, 2005).

O tema violência na sociedade como um todo tem sido alvo de discussões frequentes e acaloradas. A partir dos anos 1980 e 1990 ganha novos contornos e focos, ao serem destacadas na mídia constantes notícias sobre crianças e adolescentes envolvidos em ações violentas. (CHARLOT, 2005).

Casos como o da escola em Columbine, no Colorado, nos EUA, em 1999, no qual dois estudantes armados atiraram nos colegas e na professora, matando e ferindo muitos deles, e que pôs em alerta o mundo todo sobre a violência na instituição escolar. No Brasil, em São Paulo, um estudante armado atirou nos colegas em uma escola pública.

A escola é o primeiro espaço de atuação pública da criança, onde irá interagir com outras pessoas e manifestar sua identidade pessoal. Assim, os professores têm razão: o que falta é descobrir os caminhos capazes de modificar ou intervir com alguns atos para suavizar a violência, a indisciplina e a agressividade presentes nas escolas.

A escola, enquanto instituição educativa, não pode esquecer que também exerce a capacidade e que, por algumas ocasiões, revigora as ações de violência através do desprezo, reprovação, mecanismo de vigilância e punição.

Charlot (2005) diz que não se pode esquecer que a sociedade atual, marcada pela exclusão e desigualdade social, produz uma intensa cultura de violência. Sendo uma sociedade caracterizada pelo estímulo à competição, pela mercantilização da educação, pela não garantia dos direitos básicos aos cidadãos, entre outros, é celeiro de contradições do qual a escola não pode fugir. Ao contrário, é um de seus papéis refletir e lutar pela instauração de uma cultura de paz.

Em meio a tantas indagações, logo se percebeu que a violência na escola nem sempre aparecia de forma aberta e clara. Como não ocorria apenas em escolas públicas ou em bairros da periferia, estava muitas vezes oculta, sob o que se pensavam ser apenas brincadeiras, implicâncias e atitudes intransigentes típicas da infância e da adolescência.

Na década de 1980 surge o conceito de *bullying*. O vocábulo é derivado da língua inglesa, na qual *bull* significa touro. Assim, o *bullying* quer dizer intimidar, atemorizar, tyrannizar, maltratar, ou seja, a pessoa age como um touro bravo, raivoso. (CHARLOT, 2005).

Conforme Abrapia (2008), o termo *bullying* abrange todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivações evidentes, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima.

FONTE: Adaptado de: <www.oabsp.org.br/.../a-responsabilidade-indenizatoria-da-pratica-do>. Acesso em: 6 fev. 2013.

O *bullying* pode ser caracterizado nas mais diversas situações, sob a forma de xingamentos, insultos, apelidos depreciativos, difamações, isolamento social, indiferença, piadas, comentários depreciativos e uso das tecnologias da informação e da comunicação para caluniar ou difamar alguém. (GUIDALLI, 2005).

FIGURA 70 - EXEMPLOS DE *BULLYING*

FONTE: Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

Muitas vezes, esses alunos que não participam diretamente, mas denunciam por medo de retaliação, por medo de se tornarem os próximos alvos ou porque muitas vezes se comprazem com o sofrimento alheio, não têm coragem de assumir o papel de quem comete a violência.

Guidalli (2005) apresenta algumas características específicas dessas crianças vítimas de *bullying*, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 15 – CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CRIANÇA VÍTIMA DE *BULLYING*

Demonstra falta de vontade de ir para a escola.	Leva merenda para a escola e volta com fome.
Sente-se mal perto da hora de sair de casa.	Tem pesadelos constantes, chegando a gritar por socorro durante o sono.
Parece estar ansiosa, angustiada e deprimida.	Aparece com ferimentos, sem explicação.
Apresenta baixo rendimento escolar.	Evita falar sobre o que está acontecendo.
Volta para casa, frequentemente, com roupas ou livros rasgados.	“Perde” repetidas vezes seus pertences ou dinheiro.

FONTE: Guidalli (2005)

É fundamental que a escola esteja aberta para trabalhar no sentido da prevenção ao *bullying*, envolvendo toda a comunidade escolar. É necessário falar abertamente sobre o tema, conhecendo a realidade institucional a fundo, para identificar com os próprios alunos as situações de violência ali presentes.

A partir daí, a cultura de paz deve ser fomentada cotidianamente em todos os recintos da escola, trabalhando acontecimentos e atividades diferentes que integrem os alunos. É importante ampliar as informações sobre o tema, promover discussões e elaborar projetos sobre questões como a aceitação das diferenças, a quebra de preconceitos e a solidariedade humana.

Essas crianças e adolescentes poderão não superar os sofrimentos vividos, sendo fundamental o papel da família e do meio no qual estão inseridas. Inclusive, podem crescer com dificuldades em relacionar-se, com grande insegurança, e alguns podem vir a sofrer ou praticar o *bullying* no trabalho. Nos casos mais graves, podem tornar-se depressivos, abandonar os estudos e até tentar o suicídio. (ZAGURY, 2005).

Portanto, a escola também deve ter regras de condutas claras e formas de sanções, negociadas coletivamente e assumidas como compromisso por todos, diante das situações caracterizadas como *bullying* ou qualquer outra forma de violência.



Filme: Bang Bang! Você morreu.

Sinopse: Trevor era tido como "bom aluno", mas a contínua perseguição que sofre vai lhe marcando até o ponto em que ameaça explodir com todo o time de futebol da escola. É então que o professor Duncan tenta usar o teatro para trabalhar os problemas que não são apenas de Trevor, mas de toda a escola – e da comunidade como um todo. As dificuldades, no entanto, são enormes, na medida em que quase todos jogam a culpa no "aluno problema" e se recusam a rever suas condutas, fazendo o possível para que Duncan e seus alunos não prossigam com seu projeto.

FONTE: Disponível em: <<http://filmescomlegenda.net/fcl/bang-bang-voce-morreu-bang-bang-youre-dead-2002/>>.



5 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra mulheres compõe uma das fundamentais formas de infração dos seus direitos humanos, abrangendo em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. No Brasil, o setor responsável pelas queixas e denúncias sobre a violência contra as mulheres é a Delegacia Especializada para o atendimento à mulher, que tem como função investigar e punir os agressores.

Como em toda a Polícia Civil, o registro das ocorrências, ou seja, a queixa é feito através de um Boletim de Ocorrência, que é um documento essencialmente informativo. Todas as informações sobre o ocorrido visam instruir a autoridade policial, sobre qual a tipicidade penal e como proceder nas investigações. (ELUF, 1999, p. 51).

Violência contra a mulher – entendida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause à mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Lei nº 11.340/2006 – Maria da Penha).

Segundo Velloso (2009, p. 79), existem diversos tipos de maneiras usadas na violência contra a mulher, como, por exemplo:

A lesão corporal, que é a agressão física, como socos, pontapés, bofetões, entre outros; o estupro ou violência carnal, sendo todo atentado contra o pudor de pessoa de outro sexo, por meio de força física, ou grave ameaça, com a intenção de satisfazer nela desejos lascivos, ou atos de luxúria; ameaça de morte ou qualquer outro mal, feita por gestos, palavras ou por escrito; abandono material, quando o homem não reconhece a paternidade, obrigando assim a mulher a entrar com uma ação de investigação de paternidade, para poder receber pensão alimentícia.

FIGURA 71 - VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER



FONTE: Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/7088-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 8 out. 2012.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011) orienta-se pelos seguintes pontos fundamentais:

Igualdade e respeito à diversidade – mulheres e homens são iguais em seus direitos. A promoção da igualdade implica o respeito à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, situação econômica e regional, assim como os diferentes momentos da vida das mulheres.

Equidade – a todas as pessoas deve ser garantida a igualdade de oportunidades, observando-se os direitos universais e as questões específicas das mulheres.

Autonomia das mulheres – o poder de decisão sobre suas vidas e corpos deve ser assegurado às mulheres, assim como as condições de influenciar os acontecimentos em sua comunidade e seu país.

Laicidade do Estado – as políticas públicas voltadas para as mulheres devem ser formuladas e implementadas independentemente de princípios religiosos, de forma a assegurar os direitos consagrados na Constituição Federal e nos instrumentos e acordos internacionais assinados pelo Brasil.

Universalidade das políticas – as políticas públicas devem garantir, em sua implementação, o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres.

Justiça social – a redistribuição dos recursos e riquezas produzidas pela sociedade e a busca de superação da desigualdade social, que atinge de maneira significativa as mulheres, devem ser asseguradas.

Transparência dos atos públicos – o respeito aos princípios da administração pública, tais como legalidade, impessoalidade, moralidade e eficiência, com transparência nos atos públicos e controle social, deve ser garantido.

Participação e controle social – o debate e a participação das mulheres na formulação, implementação, avaliação e controle social das políticas públicas devem ser garantidos e ratificados pelo Estado brasileiro, como medida de proteção aos direitos humanos das mulheres e meninas.

FONTE: Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/politica-nacional>>. Acesso em: 23 out. 2012.

A violência contra a mulher não está limitada à raça, idade ou condição social. Porém, é visto que as mulheres que sofrem violência de classe de maior poder financeiro se calam, por existir certa resistência de medo ou vergonha do meio social em que está inserida. Porém, é de suma importância que todas as mulheres violentadas tenham coragem e denunciem o seu agressor, pois somente assim elas estarão se protegendo contra futuras agressões físicas ou moralmente.

6 VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO

Há duas formas de violência praticadas contra o idoso. Uma delas é a violência manifesta, explícita, e a outra é aquela exercida de forma oculta. Essa transparece em uma mentalidade voltada para a morte, que vê o idoso como alguém acabado.

FONTE: Disponível em: <<http://andrearaujoreporter.blogspot.com.br/2010/06/velhice.html>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

Acredita-se, em princípio, que os maus tratos em relação aos velhos praticados pela família e pelos cuidadores são causados mais pela falta de preparo do que por má vontade.

Existem casos de famílias pobres que maltratam os velhos física ou moralmente devido às condições de carência econômica. Muitos velhos dementes, por exemplo, ficam presos em casa, por vezes amarrados, pois os filhos e netos precisam sair para trabalhar e não podem deixá-los soltos, sozinhos. Mas, evidentemente, as melhores condições financeiras não livram os velhos dos maus tratos.

FONTE: Disponível em: < http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../9341.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

No Brasil está-se convivendo com a primeira geração a ter seus direitos reconhecidos pela Política Nacional do Idoso, instituída pela Lei nº 8.842, de 1994. Mas só com a aprovação do Estatuto do Idoso, em 2003, passou a ocorrer maior conscientização por parte da sociedade quanto à observação desse específico amparo legal. Com o Estatuto, o Ministério Público Estadual passou a atuar na defesa dos direitos dos idosos relacionado com o direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à saúde, a alimentos, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização, ao trabalho, à assistência social, à habitação, ao transporte, ou assegurados ao idoso promovendo-se as medidas judiciais ou extrajudiciais cabíveis.

O artigo 4º do Estatuto prevê expressamente: “Nenhum idoso será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos.” E o mais importante: o mesmo artigo determina que é dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos do idoso.

FONTE: Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/violencias/violencia-contra-idosos.html>>. Acesso em: 2 out. 2012.

FIGURA 72 - VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO



FONTE: Disponível em: <https://www.a12.com/source/files/originals/violencia_idoso-207973.jpg>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Zimerman (2000) descreve um valor cultural depreciativo: a **massificação**. Uma das graves violências atentadas ao idoso pode ser apontada de massificação. A massificação é a decorrência de conceitos preconcebidos e estigmatizantes acerca do velho, que tendem a estandardizá-lo, como se existisse um personagem chamado velho e não indivíduos velhos. Escuta-se tanto chavões do tipo “velho é chato”, pessoas de cabelos brancinhos e sorriso bondoso são exemplos de despersonalizar e massificar os sujeitos, que deixam de ser o João ou a Maria, um sujeito que demonstra gostos, preferências e hábitos, o cidadão que tem direitos e paga impostos, e passam a ser bonecos sem vida própria.

Em uma sociedade consumista como a nossa, o idoso tornou-se um ser descartável. Hoje o homem produz, consome e substitui o consumido por um objeto novo. Isso vale não só para as coisas materiais, mas também para os valores, para a moda e para as pessoas.

Cabe destacar ainda, entre as várias formas de violência praticadas contra o idoso por sua família, a falta de comunicação, o abandono e a superproteção, impedindo-o de fazer coisas para as quais ele tem condições plenas, a desqualificação de sua personalidade e experiência, a infantilização do velho, tratando-o como se fosse um bebê, e a negação de um espaço físico onde ele possa se sentir seguro.

Zimerman (2000) destaca que é comum o velho “rolar de casa em casa”, ora vivendo com um filho, em seguida passando para a casa de outro. Muitas vezes, quando está habituado à rotina de uma casa, é transferido para outra, tendo que aprender a conviver com uma nova família. Isso interfere tanto no seu equilíbrio emocional, gerando insegurança e reforçando a sensação de ser um peso, como na sua organização prática.

Um tipo de violência comum por parte de muitas famílias é a interdição do idoso, alegando sua incapacidade para administrar seus bens. Não é raro, inclusive, que essas famílias o procurem não com o intuito de proporcionar ao pai, à mãe ou avó tratamento capaz de melhorar sua qualidade de vida, mas, sim, pretendendo receber a confirmação de que o idoso deve ser interdito.

Sujeitar o velho a viver mal acomodado, em ambientes que oferecem pouca segurança, por exemplo, chãos escorregadios, degraus elevados, iluminação inadequada, camas baixas, é uma forma de violência que põe em risco sua saúde e integridade física. Muitas vezes, pequenas adaptações são suficientes para garantir conforto e bem-estar ao idoso. (ZIMERMAN, 2000, p. 46).

Minayo (2006, p. 16) descreve que a violência financeira e econômica “consiste na exploração imprópria ou ilegal dos idosos ou ao uso não consentido por eles de seus recursos financeiros e patrimoniais”.

O aumento da violência pôde ser observado desde a década de 1980, associado a problemas sociais e econômicos (MINAYO, 2006a), que, de forma geral, tendem a produzir doenças e agravos com o passar do tempo. Assim, no campo da saúde, de alguma forma, a injustiça, a miséria, a fome, a corrupção e a violência vão emergir sob o aspecto da doença e da morte. Por isso, é fundamental que os profissionais da saúde voltem seu olhar para a causalidade social das doenças e agravos que tentam combater (MINAYO, 2006).

O idoso é sempre uma visita, não cria raízes, não tem um espaço definido para ocupar. Durante as visitas, também não tem um lugar próprio nem um papel determinado e tampouco existe a preocupação dos familiares em defini-lo. O resultado é que o idoso acaba “sobrando” na organização familiar. Diante disso, podemos dizer que muitas vezes ocorre a violência contra o idoso.

FONTE: Adaptado de: <www.forma-te.com/.../12143-a-violencia-contra-o-idoso.htm... - Portugal>. Acesso em: 6 fev. 2013.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você viu que:

- A ideia de que a violência familiar predomina nas classes populares, de baixa renda, é falsa.
- A violência familiar aparece como um fenômeno intraclasse, pois permeia todas as classes sociais, raças, etnias, religião, entre outros.
- A conduta agressiva pode acontecer de um conjunto em que interagem os fatores individuais, familiares e ambientais.
- A violência física caracteriza-se pelo uso da força ou atos praticados com o objetivo claro de ferir ou não, deixando ou não marcas evidentes.
- A violência psicológica refere-se à rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito à criança e/ou adolescente. As punições exageradas são formas comuns desse tipo de agressão, que não deixa marcas visíveis, mas para toda a vida.
- Por violência sexual subentende-se: o estupro, a corrupção de menores, o atentado violento ao pudor, o sexo forçado no casamento, o abuso sexual infantil, o abuso incestuoso, o assédio sexual e outras condutas desrespeitosas – carícias não desejadas, penetração oral, anal ou genital.
- A sexualidade é um fenômeno amplo, que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações.
- O termo *bullying* abrange todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivações evidentes, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, executadas dentro de uma relação desigual de poder.

AUTOATIVIDADE



- 1 Descreva o modelo multicausal apresentado por Azevedo e Guerra (1998).
- 2 Conceitue violência doméstica.
- 3 Cite pelo menos três sinais da violência.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

1 INTRODUÇÃO

Entender o desenvolvimento humano como uma exibição predeterminada de capacidades e habilidades pessoais, como simples atualização de potencialidades genéticas, levar-nos-ia a considerar as tecnologias como meros elementos contextuais que acompanham o amadurecimento do indivíduo.

Bock (2001) ressalta que atualmente os meios de comunicação, principalmente a mídia, possuem um domínio imponente sobre a população brasileira. “Eles exercem um papel fundamental na formação da opinião pública e na formação de ideologias, seja influenciando positivamente, seja influenciando negativamente” (BOCK, 2001, p. 178).

Nesse tópico iremos conhecer essas ferramentas ou instrumentos que nos ajudam e influenciam no desenvolvimento humano.

2 A TELEVISÃO E O CINEMA

Entre as velhas críticas, a televisão é acusada de excessos de linguagem, temas subalternos e sem valores culturais, poderíamos interpretar que se estabelece uma diferença entre cultura e incultura. Noutras palavras, diferencia-se uma cultura de elite frente aos gostos das massas. Os conteúdos da televisão massiva foram considerados em seus primórdios um produto da degradação cultural provocada pelos processos de industrialização e reconstituição massiva dos espaços urbanos, dados principalmente a partir do século XIX.

FIGURA 73 - A TELEVISÃO



FONTE: Disponível em: <<http://www.casadosfocas.com.br/wp-content/uploads/2013/09/philips.pt-tv-380x380.jpg>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Atualmente, se considera errôneo este conceito de cultura, já que implica a supervalorização das pautas culturais dos setores socioeconômicos historicamente donos do poder social e uma desvalorização das pautas culturais dos setores populares. Deste ponto de vista, a interpretação dos conteúdos da televisão é outra: a cultura popular incorporou-se ao meio televisivo.

Por exemplo, a telenovela e os programas cômicos, o choro e o riso seriam os melhores expoentes de um processo pelo qual os meios de massa foram incorporando traços da cultura popular em sua própria mensagem. Desta maneira, há traços das mensagens que confirmam socialmente a palavra dos receptores, as formas de expressão e as formas de compreender a realidade que são próprias de determinados grupos sociais.

Por outro lado, a afirmação de que os programas da televisão carecem de valores culturais implica desconhecer que, assim como transmite valores frente aos quais podemos nos opor (individualismo, violência, consumismo), também são um espaço de exposição de valores, como, por exemplo, a solidariedade ou o mundo dos sentimentos.

Embora possamos apontar que a televisão manifesta uma tendência geral para valorizar certos modelos de vida e não outros, o discurso televisivo não se fecha sobre uma só perspectiva. Por outro lado, assim como o discursivo televisivo é heterogêneo, também existe heterogeneidade na leitura de seus significados, ou seja, o significado das mensagens da televisão depende da construção cognitiva que os telespectadores fazem com elas.

Segundo Litwin (1997), a televisão colocou para a educação escolarizada principalmente dois problemas: por um lado, o reconhecimento de outras formas de transmissão do conhecimento (com outros estilos cognitivos e formas de tratamento dos conteúdos) e, por outro, novos processos de socialização (valores e modos de relação).

É simplesmente impossível negar o fato de que a televisão nada interfere ou não tem influência alguma na vida das crianças, mesmo porque essa verdade salta aos olhos, em qualquer lugar do planeta onde chegue um sinal de televisão, conforme Dobrianky, in *Gazeta do Povo* (1987, p.14).

Assim como o progresso nos trouxe maiores comodidades em todos os níveis, também deixou as ruas mais perigosas para as crianças, tornou os amigos mais distantes, os pais mais ocupados. Dessa forma, a criança brincava de esconde-esconde, de chutar a bola e de pular amarelinha com seus vizinhos de rua, hoje é uma criança que geralmente mora em um prédio de apartamentos e permanece toda a manhã em casa assistindo fascinada aos programas infantis. O fato de as crianças ficarem em casa o dia todo pode realmente deixar os pais mais tranquilos, e talvez o problema real não seja o excesso de televisão, mas a falta de outras atividades saudáveis, especialmente o convívio com outras crianças, que produz o tão necessário jogo de socialização.

FIGURA 74 - A INFLUÊNCIA INFANTIL: A TELEVISÃO



FONTE: Disponível em: <<https://soumamae.com.br/wp-content/uploads/2017/06/familia-junta-no-sofa-assistindo-televisao-e1537225717185.jpg>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Essa colocação de Dobrianky reflete, de uma forma bastante clara, a complexidade dessa questão sobre a influência da televisão no comportamento infantil. Sem dúvida, há algumas décadas, a infância era uma fase memorável, onde imperava, acima de tudo, o convívio social saudável e mais profundo entre os amigos e a família. O tempo livre da criança era totalmente dedicado ao lazer, as brincadeiras eram naturais, elaboradas a partir da imaginação da criança, sem indução e sem coação. A leitura era buscada com mais interesse e prazer, com isso não existindo a geração infantil agitada, sobrecarregada e tão conduzida quanto hoje.

Percebe-se hoje uma geração de crianças que são levadas a assumir uma determinada postura. Mais grave ainda é a situação daquelas crianças que têm pouco acesso a divertimentos diferenciados, como viagens, parques de diversão e outras formas de lazer, e a elas resta apenas o som e a imagem da televisão, por ser esta a única forma de lazer sem custos.

A programação infantil nas televisões absorve grande parte dos horários diurnos, propositadamente. Em primeiro lugar, porque a grande maioria de telespectadores nesse período é formada pelo público infantil, então a programação e a publicidade são feitas especialmente para ele. Outro ponto é que atualmente a criança deixou de ser um consumidor em potencial e passou a ser um consumidor de fato. Dessa forma, os programas infantis veiculados nas emissoras têm vários objetivos: divertir, distrair, informar, educar e vender.

Ouvem-se muitas colocações de vários segmentos da sociedade no sentido de que a criança não pode assistir aos programas de televisão em função do baixo nível intelectual da maioria dos programas, de envolvimento dos desenhos animados que mostram violência e fantasias excessivas, enfim, uma série de impregnações com respeito à televisão e suas consequências.

Porém, existem os que acham que ela, muitas vezes, torna-se uma necessidade, para o convívio social da criança. Bastos (1988) descreve que o conhecimento das emissoras televisivas tornava-se uma necessidade imposta pelos colegas e a criança se sentiria à parte do grupo de brincadeiras, caso não acompanhasse uma série ou deixasse de ver um capítulo importante. Aquelas que não possuíam televisor frequentavam a casa dos colegas para assistir aos programas. Eram os “televizinhos”.

Chega-se então a um impasse e que deve ser analisado com muito cuidado. Afinal, a criança deve ou não assistir televisão? Esse é um assunto que vem sendo tratado firmemente por psicólogos e pedagogos e a conclusão tem sido a de determinar como e quando as crianças devem assistir televisão.

Assisti-la demais fará com que as crianças se distanciem de seu mundo, deixando de lado outras experiências do seu cotidiano. Proibindo, será afastá-la da vida moderna, será como que viver em outro mundo. O ideal é realmente dosá-la, isso sim, é fundamental.

O papel dos pais nessa dosagem é de fundamental importância. Bastos (1988) cita que é preciso que os pais delimitem o uso deste meio de comunicação social do mesmo modo que constituem as demais regras de comportamento, como, por exemplo: o horário das refeições, do banho, da realização das tarefas escolares, da ajuda a ser dada em casa e dos jogos e brincadeiras ao ar livre.

Os programas de maior audiência são, sem dúvida, os de super-heróis. O que existe por trás dessa preferência?

A natureza infantil é caracterizada pelo desejo de liberdade, de espaço, de imaginação e fantasia. Os seus referenciais de vida, seja qual for sua classe social, estão envolvidos por uma simbologia que só elas entre si compreendem, e parece que os produtores de programas infantis são um dos poucos capazes de se comunicar através dela com as crianças, pela televisão.

FIGURA 75 - DESENHO DE SUPER-HERÓI



FONTE: Disponível em: <<http://armandoatila.blogspot.com/2010/11/bem-10-mensagens-subliminares-e.html>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

Segundo Rezende (1987), o super-herói é super, ou seja, é um fetiche típico, é histórico, temporal, cristalizado em sua onipotência, isolado numa dimensão de eternidade. Seus efeitos são morais, obedecem aos cânones de uma moral burguesa.

Existem aqueles super-heróis que sobrevoam as cidades, que modificam o tempo, possuem uma inteligência e uma força sobrenatural, enfim, enchem os olhos das crianças com sua força e superioridade. No íntimo, as crianças sabem que essa força é atribuída somente aos super-heróis e não a elas, mas essa consciência nem sempre as impede de tentar imitá-los em suas aventuras. Isso constitui no desejo de fazer com que a fantasia se transforme em realidade, tendo como objetivo, ou alvo, desejar realmente viver aquela fantasia ou chamar a atenção para si mesmo.

A colocação do autor nos mostra o porquê da paixão das crianças pelos programas desse estilo. Ela está justamente no fato de os super-heróis serem igualmente ansiosos pela conquista de liberdade, como as crianças o são. Eles voam, locomovem-se, fazem dos sonhos e fantasias uma realidade, através deles as crianças projetam a liberdade infantil, bastante contida no seu desenvolvimento.

Outra razão é a questão da agressividade, não da violência, mas aquela natural, capaz de permitir a qualquer pessoa defender a sua individualidade e, ainda, a força. Aspectos que os super-heróis dominam com perfeição. E as crianças admiram o forte e todos aqueles capazes de se defender e de proteger seu grupo.

Por isso, é importante acompanhar os programas que as crianças assistem, pois poderemos ajudá-las a estabelecer uma consciência crítica e real do que assiste, sobretudo, fazer um paralelo entre a realidade e a fantasia dos programas infantis. A televisão é, sem dúvida, um avanço tecnológico, e podemos consentir que as crianças desfrutem dela, mas sem tornar-se escravas dela.

Se considerarmos em primeiro plano o aspecto social, pode-se afirmar seguramente que as novelas transformaram-se, nos últimos anos, em um verdadeiro ópio social. Na época em que a censura classificava e indicava a faixa etária das novelas e os horários mais apropriados para sua exibição, as cenas e os diálogos que chegavam a ir para o ar não comprometiam a formação moral do público que as assistia.

No entanto, com a abertura que vem ocorrendo nos últimos anos, ela passou a ter censura livre. Em consequência, a liberação de imagens e situações representadas vem avançando a cada dia.

As novelas hoje em dia primam pelo exagero, sensacionalismo e até mesmo a exploração da sexualidade. Em linhas gerais, o seu conteúdo está comprometido com a formação cultural e moral. E sendo que os sujeitos dia a dia são atraídos por ela, resulta por parte delas um comportamento que reflete os ensinamentos da televisão.

O horário de maior índice de audiência é o famoso horário nobre, é justamente nesse horário que estão incluídas as novelas e onde mais se vendem ideias, manipulam-se conceitos, impõem-se linhas de conduta e cria-se um perfeito clima de alienação cultural.

3 RÁDIO E PROPAGANDA

Além de lazer e informação, a programação infantil, por exemplo, conta em sua programação com um fator decisivo para a sua permanência no ar: os blocos comerciais. Esse fator preserva não só a estrutura financeira necessária para sua produção, como cumpre também o seu grande objetivo: vender. Vender hábitos, ideias e produtos. Outro aspecto a se salientar é o fato do alto custo da publicidade televisiva, custo que eleva bastante o preço do produto anunciado.

O público infantil é hoje um forte consumidor e, como tal, merece redobrada atenção nas produções de publicidade infantil. E como não poderia deixar de ser, a sua influência é decisiva na intenção de consumo da faixa infantil, as crianças, facilmente cativadas pelas grandes produções de vídeo, especialmente aquelas destinadas ao mundo dos brinquedos, um produto tipicamente infantil, e, portanto, capaz de remover qualquer resistência que possa haver contra o seu consumo.

Essas peças publicitárias são propositadamente veiculadas nos mesmos horários de programas infantis e, muitas vezes, dirigidas a eles. Desta forma, as grandes indústrias de produtos destinados ao público infantil fazem propaganda para a criança através da criança, isto é, a criança é ao mesmo tempo espectador, argumento de venda e alvo dos anúncios. Com essa participação, ela passa facilmente por estimulador e responsável pelo consumo. É questão de sobrevivência para a televisão fazer com que esta tríplice função ocorra com verdadeira competência.

Usando crianças-propaganda para vender um determinado produto, fazendo com que o argumento esteja todo voltado para a realidade infantil, consumir passa a ser uma tarefa amplamente divertida. A brincadeira apresentada no vídeo torna a atividade de consumir uma necessidade permanente, pois as crianças são pouco a pouco convencidas de que se não houver a presença de determinados jogos ou brinquedos daqueles que se movimentam sozinhos ou são altamente desenvolvidos tecnologicamente, a brincadeira fica sem graça.

FIGURA 76 - CRIANÇA BRINCANDO COM O CARRO DE CONTROLE REMOTO



FONTE: Disponível em: <<http://i.mlcdn.com.br/portaldalu/fotosconteudo/33929.jpg>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Esse tipo de influência, essa ideia que é tão bem vendida, tem um grande perigo, o de limitar a atividade pura e autenticamente infantil, de fazer com que a criança deixe de lado aquilo que exige dela imaginação e criatividade.

Neste sentido, podemos descrever que é assustador pensar que a criança mergulhe em cheio numa atividade consumista, que pertence à irracional sociedade da opulência, na qual, com toda a probabilidade, não poderá desenvolver-se como adulto, tendo que fazer frente, conseqüentemente, a uma transformação tão inevitável quanto dolorosa.

O fato é que os anúncios estão cada vez mais inclinados a influenciar e determinar a mudança de comportamento da criança, sem se importar com suas consequências futuras, pois a publicidade pretende vender, seja de que forma for.

Por exemplo, onde termina a fantasia e começa a realidade no mundo infantil? É sem dúvida uma questão complexa, pois, na mente da criança, fantasia e realidade são duas coisas que caminham juntas, e na cabeça delas pouca diferença têm entre si.

Por excelência, a criança vive num mundo cercado de magias, de fantasia, onde o tempo não existe, as horas e os dias fluem rapidamente e os seus comportamentos são meros reflexos de vida. Seus referenciais de vida estão intimamente relacionados à sua realidade imediata: família, escola, amigos e a televisão.

Cabe aos pais cuidar para que a relação existente entre os seus filhos e a televisão não exceda aquele limite em que a criança possa tirar um real proveito daquele mundo de magia, fantasia e realidade que a televisão mostra.

Os desenhos animados têm um poder de envolvimento todo especial na criança. Eles trabalham muito bem a fantasia e a realidade. A fronteira existente entre os dois aspectos é tão sutil que muitas vezes passa despercebida, até entre os adultos.

O primeiro meio de comunicação de massa foi o rádio, no qual passava a informação imediata da notícia, ou seja, no exato momento em que a notícia acontecia as pessoas recebiam essa informação, permitindo assim que o indivíduo “se sentisse participante de um mundo muito mais amplo do que aquele que estava ao alcance dos seus órgãos sensoriais: mediante uma ampliação da capacidade de ouvir, tornou-se possível saber o que está a acontecer em qualquer lugar do mundo” (BELTRÃO, 1968, p. 45).

FIGURA 77 - MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA



FONTE: Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?>>. Acesso em: 2 out. 2012.

O rádio ainda é o meio de comunicação mais popular que existe, já que para ter acesso às mensagens que ele veicula o receptor não precisa ler e escrever: o rádio é um meio que se utiliza da linguagem verbal oral, a linguagem que todos os ouvintes sabem usar desde que aprenderam a falar. Praticamente quase toda a população de uma localidade possui um aparelho de rádio. Os primeiros inventos que possibilitaram a concretização do rádio como meio de comunicação de massa também datam do século XIX. As primeiras emissoras de rádio norte-americanas datam de 1920 e as do Brasil, entre 1922-25, tendo seu clímax nos anos 30. A “voz” do rádio, bem como seus musicais, programas de auditório, o radioteatro e até seus comerciais serão posteriormente absorvidos pela televisão.

FONTE: Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

4 AS NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET E OS GAMES

A educação também é um mecanismo de articulação das afinidades entre conhecimento, poder e tecnologias, pois a criança, desde pequena, é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social.

A cada dia que passa avolumam-se as informações sobre a influência deles no comportamento das crianças e dos adultos. A internet, os *games*, as redes sociais são essas novas tecnologias que influenciam no desenvolvimento do ser humano.

Com relação à internet, Del Prette e Del Prette (2008) descrevem que considerável percentagem de jovens vem reduzindo a quantidade e a qualidade de sua influência frente a frente e adquirindo hábitos de internautas que podem resultar em isolamento social. Contrapondo-se a essa informação, alguns têm respondido que a internet é um espaço privilegiado para se fazer amizades e, inclusive, conhecer pessoas que não são encontradas nos locais habituais de frequência dos jovens.

FIGURA 78 - CRIANÇAS COM COMPUTADOR (INTERNAUTAS)



FONTE: Disponível em: <<http://xalingo.com.br/conexao/wp-content/uploads/2017/11/post04.jpg>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Isto de fato é verdadeiro e poderia ser mais bem utilizado pelos pais e pela escola. Todavia, essa resposta não invalida os dados de que:

- com a internet um grande número de jovens reduziu suas possibilidades de contato social direto;
- o contato social através da internet difere significativamente da interação face a face;
- na interação face a face as pessoas expõem mais e, ao se darem a conhecer, também passam a obter maior conhecimento de si, uma vez que recebem *feedback* sobre seus desempenhos reais;
- o relacionamento via internet exacerba a fantasia e reduz as oportunidades de um conhecimento verdadeiro, incluindo-se aí a impossibilidade de observação direta do desempenho em situações sociais reais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Outro instrumento poderoso sobre o qual a maioria dos pais não dispõe de muito controle são os *games*. Os *games* ou *videogames* foram a primeira ferramenta relacionada com os computadores que entrou na vida cotidiana de crianças e adolescentes (COLL, 2010).

FIGURA 79 - CRIANÇAS COM VIDEOGAMES



FONTE: Disponível em: <<http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-34881690/front-view-of-two-boys-67-89?popup=1>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

Os *games* impõem uma prática que requer uma continuada atenção a elementos dinâmicos que são exibidos na tela, o que exige uma acurada discriminação visual e espacial.

Na dependência do tempo de exposição e do tipo de estimulação, esses jogos são eliciadores de um estado difuso de excitação e incitadores potenciais da agressividade. A maioria desses jogos possui personagens reais ou simbólicos violentos, destrutivos, impulsivos, guiados pela norma retaliativa, fornecendo modelos de comportamento bastante inadequado para o desenvolvimento da competência social.

Apesar desses problemas, esses instrumentos eletrônicos podem ser utilizados como aliados no desenvolvimento da qualidade das relações interpessoais. Já existem, por exemplo, *games* educativos, destinados a ajudar pais e professores na educação das crianças para a convivência social.

Conforme Coll (2010), diversas pesquisas já mostraram que a prática dos *videogames* melhora as habilidades que permitem resolver tarefas escolares relacionadas com a orientação espacial, como a rotação ou integração de diversas imagens em uma única representação tridimensional.

Tal como acontece com os *videogames*, a cautela em paralelo e a interpretação de representações icônicas são habilidades que a navegação na internet também exige. Porém, o mais relevante é que navegar na internet envolve leitura, e que a utilização de aplicativos como correio eletrônico, fóruns, *chats* ou *blogs* supõe escrever. “A fala da rede é algo completamente novo. Não se trata de escrita falada nem de discurso escrito (...). É, em suma, um quarto meio” (COLL, 2010, p. 61).

Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividade mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente.

Uma vez que o uso do computador e dos *games* se alastra socialmente, ele se transforma em uma prática de socialização habitual na nossa sociedade.

LEITURA COMPLEMENTAR**EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR ENTRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima
Miriã Alves Ramos de Alcântara
Kátia Virgínia Dórea Almeida
Vânia Sampaio Alves.

INTRODUÇÃO

Há muitos anos a violência contra o grupo infantojuvenil emerge como objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas. Uma vertente tem discutido o impacto dos meios de comunicação no comportamento agressivo de crianças e jovens. Os estudos de Sanchez e Minayo e de Roure analisam indicadores epidemiológicos, suas determinações históricas e as narrativas sobre o exercício da violência contra crianças e adolescentes. Em relação à violência praticada pelos mais próximos ao convívio infantojuvenil, autores como Rosa e Finkelhor e Williams evidenciam, dentre outros aspectos, a complexidade dos laços de afeto e de respeito dentro da família. A pesquisa de Fontes, com nove famílias de diferentes nacionalidades residentes nos Estados Unidos, contribui para a compreensão dos aspectos culturais implicados no abuso sexual contra seus filhos.

Nestas perspectivas convergem campos disciplinares visando compreender estilos de vida, concepções parentais de criação e práticas baseadas em formas diversas de violência em suas repercussões para o comportamento das crianças enquanto vítimas. Estudos relevantes aliam abordagens sociológicas à perspectiva psicológica, econômica e jurídica, evidenciando a importância da implantação de medidas preventivas de amplo espectro junto às famílias. Entretanto, e apesar do fenômeno da violência familiar estar sendo analisado de forma ampla na literatura científica, a relação entre este tipo de violência e a condição do adolescente em conflito com a lei destaca a atualidade de investigação nesta área.

Diferentes aspectos convergem na abordagem deste objeto de investigação: saúde, crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes, limites e possibilidades culturalmente organizados para a formação da personalidade ou *self*. Esta vertente de análise sobre a experiência de violência intrafamiliar entre os adolescentes autores de ato infracional implica apreender concepções relativas ao significado da infância e da adolescência, em muitos aspectos conflitantes, presentes na organização das práticas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil.

A investigação da realidade do adolescente em conflito com a lei plasma, por si só, vários níveis de complexidade de análise. Em referência ao nível humano, existe um compromisso ético em relação à dignidade da pessoa, ao seu respeito e à preservação ontogenética. No que tange aos marcos legais, destaca-

se a conquista da civilização, a partir de novembro de 1989 - a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) -, para garantir à população infantojuvenil o reconhecimento de seu *status* diferenciado de sujeito de direitos e de pessoa em fase peculiar de crescimento e desenvolvimento.

O Brasil assimilou os princípios da teoria jurídica da proteção integral à criança e ao adolescente, consubstanciado na CDC de 1989. O avanço normativo nacional está expresso na Constituição Federal e na Lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de existir uma mobilização de vários setores em torno da superação da prática da violência familiar, seguida de uma divulgação sobre a importância de considerar como intoleráveis os castigos físicos e a violência, pretensamente correccionais, as diversas formas de reprimir crianças e adolescentes diante de seus comportamentos considerados por seus pais ou familiares como inadequados ou impróprios, são práticas que ainda persistem. A recorrência de atos de violência contra a criança afeta, além da sua integridade física e psicológica, os princípios estruturadores da CDC. Ademais, compromete algo de valor intangível, isto é, a autoestima do adolescente, sua confiança nas relações com os adultos e na relação futura com seus próprios filhos.

O presente estudo analisa, em um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação nos termos do artigo 112, inc. VI da Lei nº 8.069 de 1990, relatos da experiência de violência na família.

A CRIANÇA E A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR

A aprendizagem do comportamento violento foi analisada por diversas correntes de investigação, sendo uma das mais profícuas a desenvolvida por Albert Bandura e colaboradores. Em suas observações do ambiente familiar de adolescentes que praticavam infrações, os autores puderam identificar nos padrões de discursos parentais a principal fonte de modelos para a expressão de agressividade por parte dos jovens. Em estudos subsequentes, demonstrou-se que a aprendizagem do comportamento é mais eficaz quando a pessoa segue o modelo em uma observação vicária, o que evidencia o poder da experiência para a atuação futura.

A aprendizagem de comportamentos violentos depende da vivência de violência na vida real e de alguns aspectos individuais do espectador, de acordo com a teoria dos efeitos preparatórios de Berkowitz. A teoria desenvolvida por Huesmann analisa os roteiros adquiridos durante a infância e como os mesmos são utilizados como guias para o comportamento social e resolução de problemas no futuro.

O campo de investigação que relaciona dimensões da vida da família e a prática de infrações de seus membros adolescentes tem desenvolvimento recente, com os primeiros estudos relevantes para compreensão de fatores de risco e proteção na família datando da década de 1950. Esses estudos já assinalavam a influência da relação do adolescente com as figuras parentais. Analisando grupos

de caso-controle compostos por jovens do sexo masculino, verificou-se que 90% dos adolescentes autores de ato infracional viviam em famílias cujos membros consumiam álcool, apresentavam histórico de envolvimento com a criminalidade e possuíam valores mutáveis.

Os marcadores para predisposição de filhos à prática de atos infracionais combinam, em uma sequência hierárquica quanto ao seu impacto: estilo disciplinar imposto ao adolescente pelo pai; supervisão do adolescente pela mãe; manifestação de afeto do pai em relação ao filho; expressão afetiva da mãe e coesão familiar. Tais características foram analisadas em famílias de adolescentes vizinhos dos sujeitos do estudo, mas que não praticaram infrações, sendo encontradas distinções positivas quanto à coesão familiar e à supervisão materna, mostrando-se os adolescentes menos propensos a tais práticas.

O envolvimento em práticas análogas ao crime na adolescência e a sua continuidade na vida adulta são influenciados por acontecimentos da infância em reação aos quais se iniciam atitudes antissociais que tendem a encadear-se a relações genitores-filho baseadas em maus-tratos e punição.

Estudos com resultados convergentes aprofundaram o interesse na investigação de trajetórias de desenvolvimento e na identificação dos eventos que influenciam na continuidade da prática de infração durante a vida adulta. As práticas parentais percebidas pelo adolescente como severas, inconsistentes quanto à monitoração e conflituosas na infância, encontraram significância nos eventos de trajetórias de adolescentes autores de atos infracionais.

De acordo com estudos realizados por Dias, a interação com a família constitui um dos fatores que, juntamente com a escolaridade, mais contribui para o comportamento dos adolescentes em conflito com a lei. A autora, tendo realizado sua investigação com 4.245 jovens autores de atos infracionais, identificou que 35% deles vivenciaram algum problema intrafamiliar. O estudo evidenciou igualmente que a maioria das famílias dos jovens que praticaram alguma infração era formada apenas por um dos pais, a chamada família monoparental.

Estudos desta natureza se justificam por vários motivos: pela singularidade desta fase do desenvolvimento humano; pela importância da família e da natureza dos vínculos, já que é através desta que se constroem para si e para o mundo; pela definição dos marcos legais e pelo desafio consubstanciado na necessária formulação de políticas públicas para enfrentar a violência contra o segmento infantojuvenil.

MÉTODO

O presente estudo foi realizado em convênio com a Vara da Infância e da Juventude especializada em adolescentes autores de atos infracionais na cidade de Salvador e na Execução das Medidas Socioeducativas do Estado da Bahia, Brasil.

A coleta de dados ocorreu no período 2001-2002. Neste período, encontrava-se em cumprimento da medida socioeducativa de internação o total de 298 educandos, sendo 186 com residência no interior do Estado e 112 na capital. Participaram da pesquisa 120 adolescentes, perfazendo 40,3% dos educandos. Os sujeitos foram selecionados entre o total de educandos em cumprimento de internação decretada em Ação Socioeducativa Pública nos termos do artigo 112, inciso VI da Lei nº 8.069, de 1990. Deste conjunto, apenas 12 eram do sexo feminino.

As entrevistas foram realizadas por profissionais do Serviço Social, de Direito e de Psicologia. Os adolescentes foram entrevistados individualmente, a partir de um roteiro semiestruturado, com questões relativas às suas experiências pessoais de violência intrafamiliar em suas trajetórias de vida e anteriores à prática do ato infracional que ensejou a aplicação da medida socioeducativa então em curso.

As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio com o consentimento informado dos adolescentes e a autorização do juiz competente. Após a transcrição literal do conteúdo das entrevistas, os dados foram organizados e analisados de acordo com a identificação de núcleos temáticos marcados de acordo com a técnica de análise discursiva de Bardin. O desenho metodológico adotado nesta pesquisa é de natureza qualitativa. A opção por essa abordagem baseia-se no interesse em compreender a complexidade de um fenômeno que decididamente não se limita a dados estatísticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As muitas formas de violência no ambiente familiar constituem mecanismos perversos de aprendizagem da violência entre crianças e adolescentes de todas as classes sociais. Os golpes, os tapas, os pontapés, o uso de cinturões, as cordas, as palmatórias, além dos beliscões e dos golpes na cabeça, são agressões mecânicas comuns no ambiente familiar dos adolescentes entrevistados, empregados com o propósito de corrigir o comportamento dos filhos.

As agressões térmicas, ainda que mais esporádicas, também se manifestam, envolvendo o emprego de água quente ou cigarros contra crianças como forma de castigos corporais. As agressões sexuais representam, por sua vez, o aviltamento do corpo e da intimidade da criança e do adolescente, humilhando a vítima e, por vezes, culpabilizando-a e gerando sofrimento psíquico. As agressões emocionais se constituem em formas reiteradas de humilhação, mediante emprego de nomes degradantes, gestos, depreciações, palavras torpes proferidas contra as crianças e os adolescentes, ora comparando-os às figuras ou imagens que representam objeto de escárnio ou discriminação nos meios de comunicação de massa, ora comparando-os a determinados animais.

Muitas vezes, o comportamento violento dos pais e familiares é banalizado ou considerado justificadamente necessário, conforme os valores de cada família e comunidade, podendo ocorrer em todas as classes sociais e adquirir, às vezes,

formas cruéis. Ainda que o fenômeno da violência intrafamiliar apresente variação espaço-temporal e conteúdos culturais diversos, a forma como afeta crianças e jovens sempre guarda o mesmo gosto amargo.

A adolescência pode ser vivenciada como um processo no qual ocorrem alterações de caráter biológico, gerando, entre outras transformações, mudanças físicas e psicológicas que podem ser seguidas por experiências de perplexidade, estranhamento, angústia e dúvida. Este movimento deve ser acompanhado pela família, mas quando a própria família mantém um padrão violento, evidenciando, muitas vezes, níveis diversos de sua própria desestruturação, os filhos trazem impressas estas molduras de desafios em suas trajetórias de vida e nas suas relações sociais.

A análise das entrevistas revela que 92% dos adolescentes já haviam experimentado, pelo menos uma vez, algum tipo de violência no ambiente familiar, sendo a mais comum a classificada na forma mecânica. Do total dos adolescentes, 89,6% revelaram que as agressões mecânicas ocorreram mediante aplicação de distintos meios: surras, golpes na cabeça, emprego de palmatórias, beliscões e pontapés, além de mordidas ou ataques provocados por cães.

Com respeito às surras, foram referidos os seguintes objetos utilizados tanto pelos pais, padrasto, madrasta, tio, tia, irmão, cunhado ou pelo avô/avó: cabo elétrico dobrado, pedaço de madeira, sandália, cinturão, correia, cabo de machado, corrente, mangueira e garrafa. Com respeito às agressões térmicas, que abarcam 6,1% das referidas, se encontram as queimaduras provocadas pelo lançamento de água quente, de óleo de cozinha quente e de azeite de dendê fervendo. Com respeito às agressões sexuais, mencionadas por 4,3% dos educandos, foram identificadas situações de manipulação de órgãos genitais, relação íntima do padrasto ou tio com rapazes e um estupro.

Do total dos adolescentes entrevistados, apenas 5,0% não especificaram a modalidade das agressões e não informaram sobre o agressor familiar: preferiram o silêncio, que foi rompido pelo pranto de alguns durante a entrevista. Apenas 3,0% dos adolescentes entrevistados não fizeram qualquer menção às violências e afirmaram não recordar de agressões sofridas por eles no ambiente intrafamiliar.

Autores como Costa e Lima ressaltam a importância de não negligenciar o significado da presença familiar junto aos adolescentes. Esta presença deverá estar baseada na sensibilidade humana, “porque é a partir dela que podemos dar nossa contribuição para que o adolescente venha a viabilizar-se como pessoa, cidadão e futuro trabalhador, trilhando o caminho do desenvolvimento pessoal e social” (p. 46). Aspectos relativos à própria identidade, autoestima e à autoconfiança do adolescente não podem ser subestimados por suas respectivas famílias, cujo papel, juntamente com o dos professores, é o de proporcionar condições que gerem aquisições para o desenvolvimento.

Quando o jovem pratica um ato de infração está revelando sua fragilidade. A este respeito, Lima e Alves assinalam que: *no momento da dificuldade do adolescente em conflito com a lei, surpreendido em sua crise juvenil, ponderando sobre seu acervo de recursos de resiliência, a família do adolescente é convidada a pensar sobre sua responsabilidade, sobre sua atitude educativa e sobre sua própria vocação de humanidade.* (p. 246)

É relevante a distinção feita por Dor quando, ao tratar do papel da família com relação aos seus membros, expressa que há famílias capazes de *impulsionar*, enquanto outras promovem uma ação inversa, a de *expulsar*. A primeira ação não implica a perda do *enraizamento familiar*, já a segunda promove a separação. Tratando-se de violência familiar, independentemente das modalidades das agressões sofridas - seja mecânica, térmica ou sexual - se apresenta com a configuração de uma dor. Esta dor, mesmo quando não expressa em palavras, vai tomando formas às vezes sutis, às vezes mais evidentes, que se projetam nas relações sociais dos adolescentes.

A violência familiar, comumente denominada de “maus-tratos”, tem sido racionalizada, através dos tempos, pelas mais variadas e conhecidas justificativas: desde práticas e crenças religiosas até por motivos disciplinares e educacionais.

Estes dados evidenciam que a promoção do direito infantojuvenil implica a implantação de políticas públicas específicas e de medidas de proteção previstas na Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança, na Constituição Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As ações promocionais podem ser traduzidas na adoção de políticas de proteção às famílias, garantia de acesso à educação e aos serviços de saúde, com assistência contínua da psicologia e do serviço social, da *advocacy* e com a perspectiva de inserção das famílias em programas de prevenção contra a violência, programas de integração familiar ou de acompanhamento terapêutico para algum membro específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discursos e imagens veiculadas sobre infância e adolescência no Brasil são marcados pela plurivocalidade em uma multiplicidade de significações. Um dos coros corresponde às vozes progressistas que assimilam e defendem o paradigma da proteção integral do segmento infantojuvenil. Esta vertente integra setores da sociedade organizada que evocam os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, fundados no exercício da cidadania em contexto democrático. Em um tom diverso, ecoa o discurso retrógrado que tende a ressaltar o caráter transitório da infância e da adolescência, pugnando pelas práticas estritamente assistencialistas e repressoras.

Os traços essenciais dessas matrizes de significações vêm organizando a história da atenção à criança e ao adolescente, em muitos aspectos regidos por decisões políticas com base em interesses econômicos, que não privilegiam as demandas dessa faixa da população.

Entretanto, a concepção que tende ao paradigma da situação irregular da infância e da adolescência pode ser encontrada ainda entre os agentes das práticas de cuidado. Do ponto de vista das crianças e adolescentes, o sofrimento experimentado pelas agressões no contexto familiar tem um impacto diferenciado: advém dos próprios familiares, pais e pessoas do seu convívio mais próximo. Quando vítimas de violência intrafamiliar, a criança e o adolescente se encontram em uma situação de dupla vulnerabilidade. A primeira, relativa à própria agressão e ao sofrimento que, de *per si*, já representam para a vítima, do ponto de vista físico e psicológico. A segunda, relativa à identidade do agressor, pois a família é compreendida como círculo de acolhimento e de cuidado. Deste modo, aqueles que deveriam ser os responsáveis pelo cuidado, pela atenção, pelo suporte, tanto pelos vínculos biológicos parentais quanto pela relação afetiva, assumem o papel de agressores, rompendo ou fragilizando ainda mais a relação de confiança da criança e do adolescente.

A relação familiar marcada pelo açoite da correia, pelo cinturão de couro, pela vara que fere as costas, pelas palmadas ou golpes diretos, pelas queimaduras, deixa a relação da criança ou do adolescente com o mundo externo ainda mais vulnerável. As reações infantojuvenis diante de situações de sofrimento intrafamiliar são diversas. No estudo feito com vítimas da violência, Mournier e Andujo identificaram vulnerabilidade no enfrentamento de situações traumáticas. Esta vulnerabilidade foi percebida pelas autoras como potencial alienação e negação destas experiências, seguidas por determinadas reações comportamentais que necessitam ser analisadas dentro do contexto de vida. O estudo demonstrou, além disso, que estes jovens reagiram com o comprometimento emocional em suas relações sociais.

Quanto à relação entre violência doméstica e ocorrência de *bullying* na escola, foi constatada uma correspondência positiva, evidenciando, no entanto, que a condição de vulnerabilidade da criança e do adolescente limita sua capacidade de reagir diante de ofensas, chacotas, críticas agressivas, ameaças, exposição às críticas e às humilhações, mesmo que elas venham de pessoas de sua mesma idade e ambiente.

Em contrapartida, estudos revelam que as famílias incluídas em programas de assistência, ainda que sejam políticas públicas de caráter compensatório, têm maiores chances de demandar ajuda à equipe do serviço social ou à equipe interdisciplinar para seus filhos.

Em um estudo com 2.760 famílias, Berger identificou que as características demográficas, a depressão materna, o abuso de álcool pela mãe e os padrões de violência intrafamiliar podem contribuir de forma significativa para as agressões contra a criança. A baixa renda na família monoparental também foi identificada como um fator relacionado à violência intrafamiliar, em maior proporção do que em famílias biparentais com o mesmo nível socioeconômico.

Conceitos como violência, maus-tratos, abuso e exploração sexual são importantes, mas devem ser tomados como peças acessórias para se construir um maior entendimento sobre a relevância da família, sobre a necessidade de apoiá-la, sobre sua influência na incursão dos adolescentes em uma vida de práticas infracionais e, sobretudo, o entendimento de que o Estado deve promover políticas públicas com a finalidade de apoiar as famílias, a fim de que estas possam, ao final, acolher seus jovens.

A família ocupa a instância diferenciada quanto à proteção da criança e do adolescente, pois é através do convívio e do cuidado - ou da sua ausência - que são projetadas as relações e os valores sociais. Mediante a convivência afetiva, a criança e o adolescente podem assimilar, entre outros aspectos, tanto os múltiplos limites quanto as diversas possibilidades de cooperação, de aceitação e tolerância, de alteridade e solidariedade. Compreendendo-se a família como uma instância de vínculo afetivo estável, independente ou não do caráter biológico de sua constituição original, considera-se que o perfil comportamental do adolescente pode ser um indicador da natureza de suas relações familiares.

O ato de infração do adolescente não pode ser visto de forma isolada de sua história de vida e de sua experiência de violência familiar. A prática de ato infracional pode vir a ser interpretada como um pedido de socorro do adolescente contra a sociedade e contra si próprio. Este grito em forma de pedido de ajuda requer mais do que medidas socioeducativas, clama por medidas de proteção que incluam suas famílias. Estas medidas, quando inexistentes ou incipientes, poderão ser exigidas em nível governamental, entre outras iniciativas, pelo próprio órgão do Ministério Público, definidas assim como prioridades nas políticas delineadas pelos conselhos municipais de direito da criança e do adolescente.

As experiências de violência intrafamiliar entre crianças e adolescentes podem ser ressignificadas no curso do seu desenvolvimento psicossocial, em um sentido construtivo. Neste sentido, tanto a família quanto a sociedade organizada e os operadores do direito podem vir a construir novas redes de significação, com impacto cultural. O conceito de matrizes socioculturais e do seu processo de construção, por parte da pessoa, propõe uma indagação acerca dos nexos causais para estabilidade do envolvimento com o crime, uma vez que a pessoa continuamente reorganiza a experiência por meio de novos modos de compreender sua posição nas circunstâncias, atribuindo sentidos aos circunscritores em seu encontro com o outro.

Refletir sobre o paradigma da proteção integral de crianças e adolescentes ultrapassa, necessariamente, a questão da violência intrafamiliar. É nesta condição de pertencimento a uma família que respeite a criança, que a proteja enquanto pessoa humana em fase peculiar de crescimento e desenvolvimento, independentemente de suas características particulares e de suas singularidades, que o adolescente é convocado à formulação de seu projeto de vida mediante o qual poderá dar sentido à sua existência na dimensão do respeito para si e para os demais.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você viu que:

- A televisão manifesta uma tendência geral para valorizar certos modelos de vida e não outros, o discurso televisivo não se fecha sobre uma só perspectiva.
- O discurso televisivo é heterogêneo, também existe heterogeneidade na leitura de seus significados; o significado das mensagens da televisão depende da construção cognitiva que os telespectadores fazem com elas.
- Os programas infantis se tornaram um convidado de presença constante nos nossos lares, um convidado cujas intenções podem não ser totalmente honradas.
- As grandes indústrias de produtos destinados ao público infantil fazem propaganda para a criança através da criança, isto é, a criança é ao mesmo tempo espectador, argumento de venda e alvo dos anúncios.
- Os anúncios estão cada vez mais inclinados a influenciar e determinar a mudança de comportamento da criança, sem se importar com suas consequências futuras, pois a publicidade pretende vender, seja de que forma for.
- A internet, os *games*, as redes sociais são essas novas tecnologias que influenciam no desenvolvimento do ser humano.
- Os *games* impõem uma prática que requer uma continuada atenção a elementos dinâmicos que são exibidos na tela, o que exige uma acurada discriminação visual e espacial.



- 1 Descreva, segundo Litwin (1997), os dois problemas que a televisão colocou para a educação escolarizada.
- 2 Os programas de maior audiência são, sem dúvida, os de super-heróis. O que existe por trás dessa preferência?
- 3 Um instrumento poderoso sobre o qual a maioria dos pais não dispõe de muito controle são os *games*. Os *games* ou *videogames* foram a primeira ferramenta relacionada com os computadores que entrou na vida cotidiana de crianças e adolescentes. Descreva o que os *games* impõem no desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. **Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- ANDOLFI, M. **Por trás da máscara familiar: um novo enfoque em terapia da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Educação, 1994.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: livros técnico e científico editora S.A, 1978/1981.
- ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, Á. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V. **Com licença, vamos à luta**. São Paulo: LACRI/USP, 1998.
- BALLONE, G.J. (Coord.). **Incesto**, 2009. Disponível em www.psiqweb.med.br, 2009.
- BANOV, M.R. **Recrutamento, seleção e competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- BASTOS, B. V. A. A Psicologia no Contexto das Organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: FRANCISCO, L.A.; KLOMFHS, R. C.; RODENS, D. N. **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Ázona, 1988.
- BARROS, C.S.G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELTRÃO, L. Jornalismo pela televisão e pelo rádio: perspectivas. In: **Revista da escola de comunicações culturais**, USP, vol.1, n.1, 1968.
- BIAGGIO, A.M.B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BOBBIO, N. **O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

- BOCK, A.M.B. (Orgs.), **Psicologia**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOMFIM, E.M. **Em torno da psicologia social**. Belo Horizonte: Publicação Autônoma, 1987.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FVG, 2004.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CEZAR-FERREIRA, V.A.M. **Família, separação e mediação**: uma visão psiquiátrica. São Paulo: Editora Método, 2007.
- Charlot, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Art Med, 2005.
- COLL, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2 (Série Psicologia da Educação Escolar).
- DAHLBERG, L. L.; KOLLER, E. G. World report on violence and health. In: E. G. Krug et al. **World Health Organization**: Geneva, 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- DANTAS, H. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- DAVIDOFF, L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Pearson Education, 2001.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DESLANDES, D.F. **Prevenir a violência**: um desafio para educadores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.
- DINIZ, M. H.. **Curso de direito civil brasileiro**: direito de família. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- DOBRIANKY, L.N. Famílias adotivas e mitos de laços de sangue. **Gazeta do Povo**, maio, caderno técnico, 1987.

- ELUF, L.N. **Crimes contra os costumes e assédio sexual**. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 1999.
- EIZIRIK, C. L; BASSOLS, A. M. S. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- FADIMAN, J. **Teorias da personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.
- FERREIRA, C.A.M. **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia: teoria & prática**. São Paulo: Lovise, 2000.
- FIGUEIREDO, L.C.M. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2010.
- FLAVELL, J. H. The development of children's knowledge about the minds: From cognitive connections to mental representations. In: J. W. Astington, P. L. Harris; D. R. Olson (Eds.). **Developing Theories of Mind**, Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 244-267.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FORMOSINHO, J.O. **Modelos curriculares para a educação da infância**. Portugal: Porto Editora. 1996. (Coleção Infância)
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANCISCO FILHO, G. **A psicologia no contexto educacional**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2002.
- FREIRE, I.R. **Raízes da psicologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, M.F.Q. **Psicologia comunitária: professores de psicologia falam sobre os modelos que orientam a sua prática**. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Galvão, O.F. **Escola Experimental de Primatas**. Estudos de Psicologia, 7(2), 361-370, 2002.
- GOIS, C.W.L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: UFC, 1993.
- GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GOLDANI, A.M. Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar: por que se deve repensar essa relação para o Brasil? In: CAMARANO, A. M.(Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro, IPEA, 2004, p.211-250.

GUIDALLI, A.P. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do histórico civil 2003**. Rio de Janeiro, v.33, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2006/notastecnicas.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KREPPNER, K. Social relations and affective development in the first two years in family contexts. In: Valsiner, J., Connolly, K. J. (Orgs.) **Handbook of developmental psychology**. Londres: Sage, 2003.

LANE, S.T.M. **Psicologia social: o homem em movimentos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAIA, A.C.B. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MARX, M.H.; HILLIX, W.A. **Sistemas e teorias em psicologia**. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2006.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento & tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

MUNHOZ, M. **Casamento: ruptura ou continuidade dos modelos familiares?** 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2001.

NERI, A.L. **Gerontologia**. São Paulo: Alínea, 2000

OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002 (Coleção Educação em Pauta: Teorias e Tendências).

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSÓRIO, L.C. **Terapia familiar: novas tendências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PERVIN, L. A. **Personalidade**: teoria e pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERNER, J. **Understanding the representational mind**. Cambridge, Mass: Bradfort Books/MIT Press, 1991.
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. PEREIRA-SILVA, N. L. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: M. A. Dessen; A. L. Costa Junior (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-89.
- RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REIG, D.; GRADOLÍ, L. A Construção humana através da zona de desenvolvimento potencial: L. S. Vygotsky. In: MINGUET, P. A. (Org.) **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 107-126.
- REZENDE, H. Política de saúde mental no Brasil - uma visão histórica. In: COSTA, Nilson do Rosário. **Cidadania e loucura**: políticas de saúde mental no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RIBEIRO, M.M. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Curitiba: Juruá, 2009.
- SANTOS, M.S. (Org). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- SEBEN, G. **A família em transformação**: Aspectos psicossociais da criança em duas distintas configurações familiares. Dissertação de Mestrado. PUC – Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: > http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3159>. Acesso em: 15 abril 2012.
- SCHMIDT, M.A.M.S. **Infância**: sol do mundo a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba 1927. Tese de Doutorado (Depto de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) UFPR, 1997.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- SCHULTZ, D.P. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres - **Secretaria de Políticas para as Mulheres** – Presidência da República, Brasília, 2011.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SHAFFER, D.R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOUSA, A.M.V. **Tutela jurídica do idoso**: a assistência e a convivência familiar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

SPECTOR, P.E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2010.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SZYMANSKI, H. **A relação família/ escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vygotsky: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul.-dez. 2003.

VELLOSO, R.V. **As novas tecnologias na formação universitária ou o hipertexto na construção do conhecimento**. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/FUNEDI. Disponível em: <http://www.funedi.edu.br/files/mestrado/dissertacoes2010/dissertacaoRicardoVVeloso.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

WAGNER, A. (Org.). **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **A origem do caráter da criança**. São Paulo: Alexandria, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1968.

WEBER, L. **Família e desenvolvimento**: Visões interdisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ZAGURY, T. **Limites sem traumas**. Rio de Janeiro – RJ: Record, 2005

ZANELLI, J C. et al. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

ZIMERMAN, G.I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ZONABEND, F. Da família. Olhar etnológico sobre o parentesco e a família. In: Brgunièr, A. (Org.). **História da família**: mundos longínquos. vol. 1, Terramas, Lisboa, 1996.