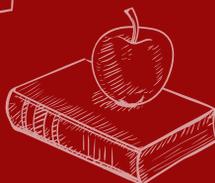


Ana Ignez Belém Lima  
Rosemary do Nascimento Silveira  
Giovana Maria Belém Falcão

# PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM



**REITOR**

Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR**

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

**EDITORA DA UECE**

Cleudene de Oliveira Aragão

**CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

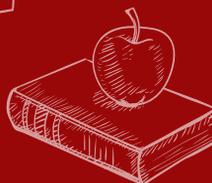
Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Ana Ignez Belém Lima  
Rosemary do Nascimento Silveira  
Giovana Maria Belém Falcão

# PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM



1ª Edição  
Fortaleza - CE  
2024

Ed  
**UECE**

## PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

© 2024 Copyright by Ana Ignez Belém Lima, Rosemary do Nascimento Silveira, Giovana Maria Belém Falcão

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

### Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão  
Nayana Pessoa

### Diagramação eletrônica e capa

Ravelle Gadelha

### Revisão

Juliane de Sousa Elesbão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lima, Ana Ignez Belém  
Psicologia da aprendizagem [livro eletrônico] / Ana Ignez Belém  
Lima, Rosemary do Nascimento Silveira, Giovana Maria Belém Falcão. - -  
Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024.  
PDE

ISBN: 978-85-7826-928-9

1. Aprendizagem 2. Dificuldades de aprendizagem 3. Psicologia da  
aprendizagem I. Silveira, Rosemary do Nascimento. II. Falcão, Giovana  
Maria Belém. III. Título.

22-107202

CDD- CDD-370.1523

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia da aprendizagem : Educação 370.1523  
Cibebe Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



*A maior riqueza do homem é sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou  
— eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem  
usando borboletas.*

Manoel de Barros

# SUMÁRIO

**Introdução** – A Complexidade do Conceito de Aprendizagem..... 08

## **Parte I – Teorias Psicológicas Clássicas e a Relação com a Aprendizagem**

**Capítulo 1** – A Aprendizagem na Psicologia da Gestalt..... 18

**Capítulo 2** – A Aprendizagem na análise do Comportamento ..... 26

**Capítulo 3** – Aprendizagem na Psicologia Humanista de Carl Rogers ..... 37

**Capítulo 4** – Perspectivas Cognitivas e a Aprendizagem ..... 42

**Capítulo 5** – A Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Aprendizagem.... 51

**Capítulo 6** – A Psicologia Genética de Henri Wallon e as contribuições para a Aprendizagem ..... 62

**Capítulo 7** – A Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski e o contexto da Aprendizagem..... 72

**Capítulo 8** – Psicanálise e contextos de Ensino-Aprendizagem..... 81

## **Parte II – Processos Psicológicos e Cenários do Aprender na Contemporaneidade**

**Capítulo 9** – As funções Psicológicas no ato de aprender ..... 98

**Capítulo 10** – Linguagem ..... 106

**Capítulo 11** – Inteligência ..... 115

**Capítulo 12** – Criatividade ..... 125

**Capítulo 13** – Memória..... 133

**Capítulo 14** – Motivação ..... 142

<b>Capítulo 15</b> – As dificuldades de Aprendizagem sob o olhar da Psicologia.....	150
<b>Capítulo 16</b> – Aprendizagem e Inclusão do estudante com deficiência.....	162
Referências .....	169

# INTRODUÇÃO

## A COMPLEXIDADE DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

No que consiste a aprendizagem? Essa não é uma resposta simples, pois abordar o tema da aprendizagem é trazer à tona a própria existência humana. Afinal, foi pelo aprender que fomos transformando a natureza, de diferentes modos, e produzindo-nos como espécie carregada de complexidades ao longo de milhares de anos. O ato de aprender permitiu-nos construir cultura, civilização e subjetividade. Pelo ato de aprender desenvolvemo-nos como sujeitos, em uma ontogênese que nos faz seres sociais. Por conseguinte, é uma atividade dialética e desafiadora.

Esta obra tem origem nas trajetórias de pesquisa, em nossas vivências na docência e na publicação de um livro (NUNES; SILVEIRA, 2011), de duas das autoras, sobre a aprendizagem humana. Desse escrito, constam capítulos que consideramos importante manter, com trechos literais, em meio às novas construções que realizamos sobre a Psicologia da Aprendizagem. Somando a partilha com a terceira autora deste escrito, pudemos avançar e discutir a aprendizagem nesses tempos complexos em que a sociedade contemporânea está imersa.

Compreender a aprendizagem e seus diversos processos e contextos exige de nós que iniciemos uma incursão pela palavra aprender, cujo signo como elemento central na formação humana traz consigo significados partilhados e sentidos singulares. Derivada do latim, o vocábulo *aprehendere* significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Tendo essa origem como premissa, podemos conceber a aprendizagem como um processo no qual a pessoa “apropria-se de” ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Nesse sentido, está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do sujeito. Ao que ele pode, necessita e deseja aprender no cenário sociocultural no qual está inserido.

O aprender implica a possibilidade de algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam a nossa vida, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que já possuímos. Ela traz também a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende do mesmo modo. Por essa razão, o respeito às diferenças e o lidar com a pluralidade estão no cerne das pautas sobre a aprendizagem no cenário contemporâneo. No atual contexto em que vivemos, em meio a uma pandemia, e no que virá depois, essas questões ganham mais força.

Cada ser humano tem sua formação individual, mas ao mesmo tempo necessita dos outros para aprender e, portanto, para constituir a si. Eis um dos grandes desafios para quem pesquisa ou atua com a temática da aprendizagem, especialmente, relacionada à educação. Em cenários de ensino remoto emergencial, vimos milhares de crianças e adolescentes ao redor do mundo depararem-se com novos modos de aprender e com a necessidade de mediações e de condições materiais satisfatórias para que isso fosse possível. Nesse sentido, muitos docentes foram confrontados com as dificuldades no uso de ferramentas *on-line*, tanto referentes ao domínio dessas tecnologias digitais quanto às condições de acesso à internet e mesmo à aquisição de materiais apropriados (computadores, celulares). Esse último caso, tem sido uma realidade também presente na vida de muitos alunos, o que nos evidencia um contexto de extrema desigualdade de condições socioeconômicas em nosso país.

Então, cada vez mais a formação de professores deve tomar como um de seus assuntos relevantes o aprofundamento na compreensão do que, de fato, está implicado no aprender. Em outras palavras, precisamos considerar que os processos de ensino-aprendizagem não podem estar dissociados da vida concreta, dos acontecimentos históricos e sociais mais amplos, assim como das existências singulares de cada um. Por isso mesmo, definir aprendizagem não é algo fácil. Contudo, isso pode ser feito a partir de uma discussão que envolve pensar suas características, suas concepções e seus desafios em diferentes situações da nossa vida.

## COMO PODEMOS CARACTERIZAR A APRENDIZAGEM?

Existem diversos tipos de aprendizagem, consubstanciadas nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens dão-se desde os

primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano de cada pessoa, como sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola. Essas aprendizagens estão relacionadas ao desenvolvimento das sociedades que, ao longo dos tempos e de acordo com as diferentes culturas, vão tentando definir o que os indivíduos devem saber nas várias áreas do conhecimento humano.

A aprendizagem é processo crucial no desenvolvimento humano (VIGOTSKI<sup>1</sup>, 1989), como espécie e como ser que através de milhares de anos avançou de uma realidade “primitiva” para construir civilizações, descobrir importantes conhecimentos científicos, viver novas formas de interações sociais, tornando mais complexos a si e ao mundo ao seu redor. Apoiados em estudos da neurobiologia, Friedrich e Preiss (2006) ressaltam que dada a plasticidade do cérebro humano e a possibilidade de milhares de sinapses, isto é, conexões entre os neurônios, as diversas situações de aprendizagem modificam as capacidades cognitivas e cerebrais. Essas, por sua vez, ampliam nossas capacidades de aprendizagem, de produção de bens, de recursos e de relações, ou ainda, de transformações e de adaptações permanentes. Desse modo, “todo ser humano quer aprender a vida inteira, desde o momento em que nasce” (p. 13), o que aporta ao aprender o *status* de qualidade humana fundamental.

Embora a aprendizagem ocorra também nas espécies animais, desde insetos até primatas, é o ser humano aquele que possui capacidades de aprendizagens mais complexas, desenvolvidas e com maior flexibilidade (POZO, 2002). Graças à aprendizagem apropriamo-nos da cultura e tornamo-nos parte dela. Por conseguinte, sua relevância social merece ser assinalada. Afinal, em todos os campos da vida humana, especialmente quanto à educação, os “fracassos” e os êxitos na aprendizagem têm repercussões significativas no desenvolvimento individual e coletivo de um povo.

A aprendizagem produz-se nos mais variados contextos, sejam em situações formais ou informais, de forma planejada ou espontânea. Por conseguinte,

---

1 A grafia do nome Vigotski recebe muitas variações, conforme as diversas traduções. Constam Vygotsky; Vigotsky; Vygotski etc. Neste livro, adotamos Vigotski, no entanto, empregamos variações para manter o nome conforme as citações originais nas referências.

é diversificada e contínua, isto é, estamos o tempo todo em situações que nos colocam como aprendizes ao longo da vida. Múltiplas aprendizagens vão surgindo e sendo incorporadas àquelas já existentes, permitindo a emergência de novas visões, comportamentos, sentimentos e ideias (LA ROSA, 2004).

Como não aprendemos da mesma forma, vamos desenvolvendo diferentes estratégias de aprendizagem, que nos permitem o envolvimento ativo com o objeto do conhecimento. Estas estratégias, segundo Pozo, Monereo e Castelló (2014), são sistemas conscientes de decisões que o aprendiz toma, mediados por instrumentos simbólicos, como a linguagem, o pensamento e outros processos psicológicos que serão abordados neste livro. Podemos dizer ainda que são as ferramentas espontâneas ou intencionais, postas em movimento pelo indivíduo para atingir seus objetivos e metas de aprendizagem.

Conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e singularidades.

## CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO E DE APRENDIZAGEM

Como já defendemos anteriormente, definir aprendizagem não nos leva a um conceito simples e unânime. Muitas vezes, a ideia de aprender tem sido relacionada a diferentes concepções sobre o conhecimento. Isso porque cada uma delas têm abordado a aprendizagem de forma variada, centrando no aspecto externo, no aspecto interno ou na interação sujeito e meio. Para aprofundar um pouco mais essa temática, escolhemos quatro dessas concepções, amplamente discutidas no cenário da Psicologia da Educação. São elas: Empirista, Inatista, Construtivista e Histórico-Cultural.

*A denominação empirista refere-se ao movimento filosófico (Inglaterra) que defendia a tese de que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência.*

Acreditava-se que a sensação é a primeira fonte de todas as ideias e que o ambiente externo é o fator primordial na aquisição de conhecimentos. Essa visão filosófica, que teve o inglês John Locke como um dos principais representantes,

influenciou a ciência moderna e a psicologia comportamental norte-americana no início do século XX, assim como o contexto educacional, entre outros campos do conhecimento. Correlacionando-se alguns aspectos dessa concepção ao cenário educacional, os recursos metodológicos e a figura do professor como promotores centrais da aprendizagem. Ocorre uma determinação do ambiente externo sobre a ação do aluno em seu processo de conhecimento da realidade, o qual aprenderia por meio de uma absorção passiva de conteúdos/atividades (BECKER, 1994). Nessa perspectiva, encontra-se também a não consideração das relações intrínsecas entre funções psíquicas (cognição, afetividade, memória mediada, entre outras) que são essenciais para que a aprendizagem humana, em toda sua complexidade, possa se efetivar.

*A visão inatista de conhecimento considera que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas.*

Do ponto de vista pedagógico, pode levar a compreensão de que o aluno já traz uma espécie de herança, biologicamente determinada, que o predispõe a aprender. As intervenções externas são consideradas, porém possuem caráter secundário na aquisição do conhecimento. O aluno é percebido como passivo em seu processo de aprendizagem diante de determinações internas (maturação/hereditariedade), as quais se sobrepõem à interferência do professor. O ensino, centrado no aluno, coloca-o em uma posição de pseudoautonomia diante dos conhecimentos, não enfatizando o papel de um mediador na consecução dos objetivos pedagógicos.

O papel do professor é o de quem deverá oferecer condições ao aluno para que se desenvolva e para que faça crescer suas possibilidades (naturais) para aprender, como há muito já alertava Charlot (1983). Tal modo de conduzir a aquisição do conhecimento, sem a devida ênfase no processo de mediação do conhecimento, já se dava muito antes de termos o desenvolvimento tecnológico que alcançamos, em especial, com a quantidade e a velocidade de informações que circulam pela internet e as novas formas de interações pelas redes sociais.

*O construtivismo de Jean Piaget considera o conhecimento humano, construído graças à interação sujeito e meio (físico e social) externo. O desenvolvimento intelectual/afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente.*

Nessa concepção epistemológica, o aluno é ativo em seu processo de construção de conhecimento, devendo ser respeitado em seu desenvolvimento, ou seja, no que lhe é possível empreender em cada etapa. Na aprendizagem, deve ser considerada a lógica de seu raciocínio e a interação do sujeito em seu meio. Piaget valoriza a compreensão do processo de resolução de um dado problema em vez do mero resultado, enfocando aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada sujeito vai dando significado à realidade circundante.

*A concepção de conhecimento com base na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito.*

Nessa concepção, a criança, em seu percurso de desenvolvimento, domina, gradativamente, os conteúdos de sua experiência cultural, os hábitos, os signos linguísticos e, também, as formas de raciocínio utilizadas nas variadas situações. Esse processo de apropriação de conhecimento é construído socialmente, dependendo das oportunidades que lhes são dadas num dado contexto cultural e da atividade intencional do aprendiz. Essa teoria apresenta uma ideia de aluno ativo em seu processo de aprendizagem. É um sujeito que aprende não por imposição de métodos e de arranjos externos que desconsiderem sua capacidade de produzir sentidos acerca da realidade. A aprendizagem ocorre, sim, em função de um processo mediacional, de um intercâmbio ativo entre sujeitos.

Cada uma das concepções, evidenciadas, traduz diferentes visões de ser humano, mundo, educação, escola, ensino e aprendizagem, que orientam a prática docente de modo explícito ou implícito. É necessário cuidado para não rotularmos os docentes como adeptos de uma tendência ou de outra, sem compreender sua formação, prática, história de vida e o contexto pedagógico,

político e social no qual estão imersos. Enfim, é preciso uma investigação ética e criteriosa sobre o que sustenta epistemologicamente o trabalho do professor.

## A APRENDIZAGEM PELALENTE DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Discutir a aprendizagem na Psicologia da Educação contemporânea remete ao compromisso de articular esse tema com aspectos intrínsecos à sociedade atual, marcada pelas intensas transformações, nos variados campos, pelos avanços da Tecnologia da Informação e da Comunicação, pelo grande volume de informações e de conhecimentos veiculados. Ao mesmo tempo, a sociedade, notadamente no modelo capitalista, está permeada de contradições expressas, por exemplo, na desigualdade e na exclusão sociais, no alto índice de analfabetismo, na incidência da síndrome de *burnout* entre docentes e no crescimento das patologias psíquicas como a síndrome do pânico, depressão, transtornos no campo da atenção, distúrbios alimentares etc.

A aprendizagem, como processo complexo e interativo, constitui-se na relação do sujeito com as situações concretas nas quais está inserido; não estando, portanto, desarticulada do cenário explicitado. Panorama esse ainda mais agravado perante os desafios impostos pela pandemia da covid 19, que pôs em evidência a fragilidade humana, a ilusão de controle e pôs em xeque o modo de vida no planeta assolado por destruição ambiental, pessoas em situações de extrema pobreza e consumo exacerbado. Paradoxalmente, um mundo com um nível tão acentuado de desenvolvimento tecnológico e de informações, nas mais variadas áreas do conhecimento. Tudo isso demandou de cada um de nós novas aprendizagens não apenas sobre como cuidar da saúde, mas também como regular as nossas emoções e atitudes diante do novo. A instituição escolar não ficou de fora desse processo e foi muito questionada sobre sua distância diante das reais necessidades de aprendizagem das gerações atuais e futuras.

Aprender em cada época, em cada sociedade, tem suas idiossincrasias, o que faz da aprendizagem um conceito eminentemente histórico, psicossocial e cultural. Desse modo, não faz sentido analisar supostos fracassos, distúrbios, dificuldades, sucessos, conquistas na aprendizagem, sem considerar o sujeito que aprende em todas as suas dimensões e contextos. Aprender, então, não pode

ser concebido como um ato mecânico, pois exige curiosidade, atenção, espírito investigador e ousadia para enfrentar o novo.

De tudo o que foi visto até aqui, ainda podemos perguntar: para que aprender? Para nos construirmos como humanos e reconstruir a realidade, atribuindo-lhe significado. Para contemplarmos várias dimensões da atividade humana. Mais do que enxergar limites no aprender, é preciso que percebamos os ritmos, os espaços e os tempos de cada sujeito aprendiz. Esse será um dos grandes desafios da humanidade no cenário pós-pandemia.

Nesta Introdução enfatizamos a complexidade e a pluralidade do conceito de aprendizagem. É possível constatar uma vasta literatura na área, derivando em teorias que situam pontos de vista díspares sobre os processos de aprendizagem. Algumas dessas teorias foram influenciadas pelas concepções de conhecimento aqui referenciadas.

Ao analisar as teorias psicológicas em sua relação com a educação, em especial com a aprendizagem, deparamo-nos com distintas concepções de sujeito e de formas de se compreender a constituição do conhecimento humano. Estamos fazendo menção a constructos teóricos que, direta ou indiretamente, têm influenciado os objetivos do ensino, o planejamento pedagógico, bem como a práxis do professor em sala de aula, na sua relação com os alunos e com o próprio conhecimento. Serão objetos de reflexão, na primeira parte deste livro, as seguintes teorias: Psicologia da *Gestalt*, Análise do comportamento, Psicologia Humanista de Carl Rogers, Perspectivas Cognitivas, Epistemologia Genética de Piaget, Psicologia Genética de Wallon, Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Psicanálise.

A segunda parte do livro traz, de modo mais destacado, algumas funções psicológicas necessárias ao ato de aprender e que foram tratadas diferentemente nas teorias. São elas: linguagem, inteligência, criatividade, memória e motivação. Embora apresentadas separadamente, devem ser entendidas de forma integrada, dinâmica e em permanente interação, movimento e transformação. Um aspecto importante, como alerta Lajonquière (1993), é não pensarmos esses processos psicológicos como entidades controláveis, mensuráveis e apreensíveis como ao manipularmos uma máquina. É fundamental considerar a mente humana como parte de uma história, de uma vivência subjetiva que se constitui num

corpo que transcende e, ao mesmo tempo, engloba o aparato biológico. Outros processos psicológicos também se relacionam com a aprendizagem. Por mais que não estejam detalhados nesta obra em função dos limites de sua extensão, eles aparecem nos postulados teóricos que compõem a primeira parte do livro e, brevemente, no início da segunda. O escrito traz um outro capítulo, que trata das dificuldades de aprendizagem discutidas a partir da Psicologia da Educação. Também nos interessou trazer um capítulo, que consideramos atual e necessário, sobre o tema da inclusão das pessoas com deficiência.

Esperamos, com este livro, contribuir para o estudo da Psicologia da Aprendizagem nos cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação, sistematizando e ampliando conhecimentos, de modo a apresentar os principais elementos que compõem o tema, discutindo pesquisas, estudos e referenciais teóricos significativos. Pretendemos, ainda, convidar alunos e professores a produzirem reflexões críticas e a elaborarem suas próprias ideias sobre como se constitui a aprendizagem humana, de modo a subsidiar suas práticas profissionais e investigações acadêmicas, especialmente no âmbito da educação.

**PARTE 1 –  
TEORIAS PSICOLÓGICAS  
CLÁSSICAS E A RELAÇÃO  
COM A APRENDIZAGEM**

# CAPÍTULO 1 - A APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA DA GESTALT

## PSICOLOGIA DA GESTALT

A Psicologia da Gestalt é um movimento surgido na Alemanha, no final do século XIX, que trouxe uma significativa contraposição à Psicologia de base Reflexologista e Introspeccionista (FIGUEIREDO, 2000). Ela tornou-se mais conhecida no contexto histórico da Psicologia europeia em estudos relacionados ao campo da percepção humana. A palavra *Gestalt* deriva do termo alemão *Gestalten* que significa “atribuir forma, estrutura significante” (GINGER; GINGER, 1995). Em português, a tradução que mais se aproxima do vocábulo Gestalt é a palavra “forma”.

No que se refere à percepção, os gestaltistas entendiam-na em uma perspectiva de totalidade, de conjuntos perceptivos unificados. Para os autores, um dado essencial da investigação psicológica é a experiência cotidiana na sua forma natural, ou seja, quando o sujeito não foi submetido a algum treino ou situação de aprendizagem.

A escola mais representativa do movimento gestaltista foi a de Berlim, no fim do século XIX, tendo como fundadores os psicólogos Marx Wertheimer (1880 - 1943), Wolfgang Köhler (1887 - 1967) e Kurt Koffka (1886 - 1941). Os gestaltistas eram famosos por seus experimentos e pesquisas cujo objetivo era descrever os fenômenos que surgiam “espontaneamente” nas vivências cotidianas (experiência imediata) dos indivíduos. Para eles, tomar como base esses dados inerentes a esta experiência imediata tornava possível perceber inter-relações funcionais entre os elementos que compõem a estrutura do todo que está sendo vivenciado. A *gestalt* não tinha como preocupação central a análise das forças que produziam a situação que o indivíduo estava vivenciando.

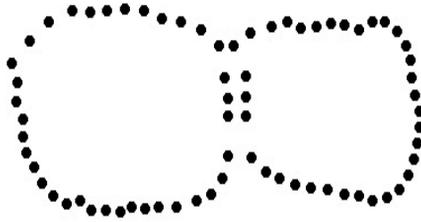
- ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS

Para os gestaltistas, nossa percepção apreende a realidade em forma de todo; assim percebemos totalidades e não estímulos isolados de um contexto. São formas perceptivas que possuem significado, não sendo elementos confusos ou aglomerados de sensações individuais. Por exemplo: em uma escultura, percebemos a forma como um todo e não cada movimento para colocar a argila, cada pigmento da cor com a qual foi pintada, cada átomo que compõe aquela matéria. Caso não tivéssemos essa possibilidade, o mundo poderia ser por demais caótico para cada um de nós. Inclusive, a percepção dos fenômenos tem sua origem na nossa relação com o mundo externo; o que dá um caráter subjetivo a como entendemos e interpretamos os acontecimentos vividos na nossa experiência imediata.

Em Wertheimer encontra-se a ideia de que existem princípios de organização da percepção. São leis a partir das quais o sujeito organiza sua percepção, não dependendo de uma aprendizagem prévia. Os gestaltistas não negam a influência da aprendizagem e da experiência anterior. No entanto, em relação ao ato perceptivo, acreditam numa regulação biogenética (PENNA, 1982). Isso sugere que essas leis existiriam de forma universal nos sujeitos, havendo uma tendência da nossa cognição para o alcance cada vez maior de um equilíbrio entre o todo que percebemos, e as partes daqueles objetos percebidos, e para uma organização do campo perceptivo. Essa tendência, que implica captação de uma forma mais definida (boa forma), é chamada de lei de pregnância.

Os gestaltistas apresentaram alguns princípios ou leis para deixar mais explícito como se dá essa nossa organização perceptual. Um deles ocorre quando, por exemplo, estamos diante de uma figura incompleta e nossa reação é percebê-la de forma completa.

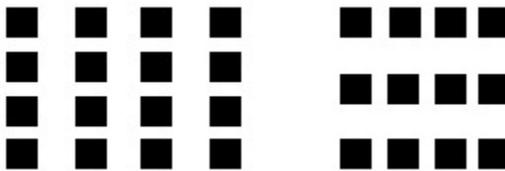
**Figura 1: Lei do fechamento/preenchimento**



*Fonte: Elaboração própria*

Outra lei refere-se à tendência de agrupar os elementos percebidos pela sua proximidade, como vemos na figura 2. No primeiro, organizamos os quadrados em colunas ou blocos e, no segundo, em fileiras.

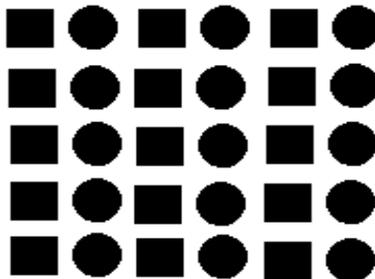
**Figura 2: Lei da proximidade**



*Fonte: Elaboração própria*

A organização perceptiva dos elementos que possuem semelhanças entre si expressa uma outra lei. No desenho, tendemos a ver a figura formada por colunas de círculos e colunas de quadrados dispostas paralelamente, e não como linhas formadas por círculos e quadrados intercalados.

**Figura 3: Lei da semelhança**



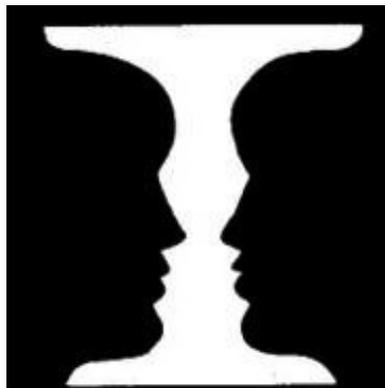
*Fonte: Elaboração própria*

Além dessas leis mencionadas, os gestaltistas trabalham com os conceitos de figura e de fundo, a partir dos quais a percepção que se tem de um determinado objeto no mundo é compreendida como uma totalidade separada de um fundo. Há uma figura, que é o elemento que se evidencia, que se destaca, pois “o fundo é apenas vazio” (HEIDBREDER, 1981, p. 304). Assim, é possível notar essa relação nos desenhos que trazem formas ambíguas, podendo ser percebidas de maneira diferente por quem as observa. O que é percebido de forma mais evidente (figura) por alguns, pode ser identificado como fundo por outros. Isso denota a particularidade do ato perceptivo, como vemos nos desenhos a seguir.

**Figura 4: Mulher de Laevitt**



**Figura 5: Vaso de Rubin**



*Fonte: (GINGER; GINGER, 1995)*

Utilizando os conceitos de figura e de fundo para a realidade cotidiana, podemos citar o exemplo de uma situação vivida no contexto escolar. No caso específico, um professor de História Geral discorreu acerca do antigo Egito. No final da aula, solicitou aos alunos uma síntese daqueles temas que mais lhes chamaram a atenção. Um aluno escolheu imagens e monumentos históricos; outro sublinhou a trajetória dos faraós; e um terceiro aluno destacou o mistério envolto na construção das pirâmides.

As formas que surgem numa percepção não podem ser analisadas isolando-as do contexto geral do qual fazem parte, isto é, da configuração total que determina como essas formas são percebidas. Ao analisar a percepção dos alunos, citados no exemplo anterior, é preciso compreender a situação que os levou a destacar determinados aspectos em detrimento de outros. Seria precipitado afirmar que o aluno cuja evidência foi posta nas imagens dos monumentos históricos, está menos atento à aula ou, ao contrário, percebeu de forma mais adequada. Pode ocorrer que tal percepção/compreensão relacione-se mais aos seus interesses, às vivências ou mesmo à forma como o assunto é apresentado pelo professor.

Os gestaltistas acreditam haver uma equivalência em termos estruturais entre os processos de organização psicológica e os processos de organização neurocerebrais, o que chamam de isomorfismo psicofísico. Essa aproximação, de certo modo, acaba por distanciar a psicologia da *Gestalt* da própria noção de subjetividade assentada na relação entre a percepção do indivíduo e o mundo externo, que aparece na teorização acerca da experiência imediata (FIGUEIREDO, 2000), visto que a *gestalt*, nesse caso, atrela fortemente os processos psicológicos às condições biológicas do desenvolvimento.

Além dos gestaltistas já citados, Kurt Lewin (1890 - 1947) aparece como representante da Psicologia da Gestalt, embora alguns epistemólogos considerem que ele criou outro campo teórico. Contudo, como explicita Goodwin (2005), o próprio Lewin admitiu que as principais ideias da *gestalt* serviram como base para suas pesquisas sobre a personalidade, o afeto e a vontade.

Lewin denominou sua investigação de teoria do campo, entendendo que “para compreender o comportamento de uma pessoa era preciso conhecer todas as forças que atuavam sobre ela num dado instante. Chamou o campo

específico em que a pessoa atua de espaço vital” (GOODWIN, 2005, p. 317), relativo aos aspectos do indivíduo e do ambiente, considerando os eventos que podem intervir no seu comportamento em qualquer momento.

A teoria do campo volta-se especialmente para o estudo das necessidades, da personalidade e dos fatores sociais, em indivíduos e grupos. Nesse sentido, diferenciou-se dos pioneiros da *gestalt* mais voltados para estudos sobre a percepção e a aprendizagem. Uma importante contribuição de Lewin foi para o estudo dos conflitos e a dinâmica de grupo, pois considerava a Psicologia uma ciência eminentemente social.

- A VISÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

A aprendizagem representa, para a *Gestalt*, uma reestruturação do campo da percepção para a superação de problemas. Nessa direção, Köhler desenvolveu pesquisas com animais sobre a resolução de problemas, interessando-se pelo tipo de erro que eles cometiam, pela forma como compreendiam a situação e pelas estratégias utilizadas para resolver os problemas que surgiam. Havia uma preocupação do pesquisador com todo o processo pelo qual passaria o animal, e não apenas com o resultado obtido.

Um dos mais famosos experimentos de Köhler, realizado com um chimpanzé, tinha como objetivo que o animal pegasse bananas que se encontravam do lado de fora da jaula na qual estava preso. Dentro da jaula, existiam dois bastões curtos, ocos, feitos de bambu. O experimentador desejava saber se o animal conseguiria solucionar o problema posto, juntando os dois bastões para alcançar as bananas. Depois de explorar o campo, usar várias estratégias para alcançar a meta, o animal, de súbito, conseguiu solucionar o problema. Contudo, em situações posteriores, quando os bastões eram apresentados em configurações diferentes, o animal hesitava.

Com tal experimento, Köhler evidenciou uma relação entre a solução encontrada e os aspectos percebidos pelo animal na situação-problema, pois o animal não encontrou a solução apenas por ensaio e erro, e sim porque perseguiu uma meta usando diferentes estratégias. Houve, assim, uma reorganização perceptiva do animal, o que lhe permitiu a aprendizagem por *insight*. Esse conceito foi introduzido por ele, significando uma compreensão repentina da solução do problema enfrentado pelo sujeito.

Na posição gestalista da aprendizagem, a relevância recai sobre a cognição em suas possibilidades de reestruturação constante e de suas compreensões súbitas, ou seja, as soluções de impasse ocorrem a partir de uma experiência de compreensão, por meio da produção de *insights*, embora não neguem a existência de respostas automáticas em determinadas situações de aprendizagem. O processo de realização de atividades, os tipos de erros cometidos pelos sujeitos, as transformações operadas no plano do intelecto são mais evidenciadas que o resultado final, pois os gestaltistas preocupam-se mais com o processo do que com o “produto” da aprendizagem.

As pesquisas sobre *insight* realizadas por Köhler, com animais, foram estendidas para o estudo de solução de problemas entre seres humanos pelo seu aluno Karl Dunker (1903 - 1940). Esse, desenvolveu investigações com estudantes universitários, colocando-os em diferentes situações-problema, realizando análise minuciosa sobre os processos cognitivos.

Wertheimer também estudou os processos cognitivos associados à resolução de problemas e à aprendizagem, especialmente, no campo da matemática. A partir de seus experimentos, utilizando conceitos gestálticos, criticou a memorização de regras e fórmulas. Nesse sentido, sugeriu que os professores apresentassem os problemas aos alunos partindo de exemplos concretos e permitindo que eles considerassem a situação em sua totalidade, pois assim poderiam estender a solução do problema para outras situações mais complexas. Em sua visão, para que os alunos compreendessem o problema deveria haver uma reestruturação completa, levando-os ao desenvolvimento do que ele chamou de “pensamento produtivo”. Na citação de Godwin (2005), podemos entender melhor essas ideias.

Em um ambiente de sala de aula, por exemplo, se o professor organizar ou arrumar os elementos dos exercícios, como as palavras ou os números em uma unidade com sentido, os alunos obterão mais facilmente o insight e assimilarão os problemas e as soluções. (...) ele desafiou as práticas educativas tradicionais, como a repetição mecânica de estruturas e a aprendizagem dirigida derivadas da abordagem associacionista. Considerava a repetição pouco produtiva e citava como prova a incapacidade de o aluno resolver a variação de um problema quando a solução foi adquirida por outro método, e não assimilada por um insight (p. 314).

No Brasil, segundo Engelmann (2002), existem poucos textos produzidos sobre a *Gestalt*. O autor traz algumas referências importantes, como os trabalhos do médico carioca Nilton Campos e da paulista Anita Cabral, aluna de Kohler e Wertheimer, ambos nos anos 1940 e, em 1999, de Antonio Gomes Penna, que publicou um livro sobre *gestalt*.

Vale ressaltar também algumas observações críticas endereçadas à Psicologia da *Gestalt*, apresentadas por Heidbreder (1981). A primeira diz respeito à falta de inteligibilidade conceitual, referente ao próprio sentido do termo *Gestalt*. A segunda trata da forte presença das teorias fisiológicas nos conceitos gestaltistas e, por fim, questiona a ênfase dada à descrição dos fenômenos e não à análise como método de pesquisa.

## SUGESTÃO DE FILME

**Ensaio sobre a Cegueira.** Brasil/Canadá/Japão/Reino Unido/Itália (2008). Direção: Fernando Meireles. Versão cinematográfica da obra de José Saramago. Uma inexplicável epidemia de cegueira atinge uma cidade e logo se espalha pelo país, deixando toda a população sem enxergar. Tal situação leva às pessoas a lutarem pela sobrevivência, expondo seus instintos mais primários. A única pessoa que consegue enxergar, tenta encontrar a humanidade perdida, juntamente com um grupo de internos do hospital onde seu marido trabalha. Um filme que, ao narrar acerca de um acontecimento que evidencia a dimensão perceptiva, como a ausência da visão, assim como os temores que advém de tal fenômeno, aborda sobre aspectos essenciais que podem atravessar os sentimentos, desejos e atos dos seres humanos em suas relações com os outros.

# CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

## O COMPORTAMENTISMO

O comportamentalismo (ou Behaviorismo) é nome do movimento liderado por John Broadus Watson (1878 - 1958), no início do século XX, nos Estados Unidos. Para esse autor, o foco central da Psicologia não poderia ser o estudo de processos psíquicos como cognição, afeto/emoção, por exemplo, mas o comportamento, investigado por meio de métodos objetivistas nos moldes das ciências naturais e tendo como ênfase a determinação do ambiente sobre a conduta humana.

O termo comportamentalismo abrange uma variedade de autores que precisam ser entendidos em suas especificidades conceituais, sendo necessário explicitar diferenças e similitudes quanto aos aspectos teóricos e metodológicos apresentados por cada um, assim como as raízes epistemológicas que influenciaram seu surgimento. Falamos não apenas de um behaviorismo, mas de diferentes modelos teóricos. De acordo com Costa (2002), temos o behaviorismo clássico representado por Watson, o modelo radical descrito por Burrhus Frederik Skinner, o behaviorismo mediacional de Edward Tolman e Clark L. Hull, o behaviorismo tecnológico de Rachlin e o interbehaviorismo representado por Kantor. Explanaremos, no presente escrito, sobre as contribuições teóricas e metodológicas dos dois primeiros autores, em especial, de Skinner, dada a repercussão de suas obras nas áreas da Psicologia e da Educação.

- BREVES ANTECEDENTES

Não há como abordar essa teoria sem destacar seus antecedentes históricos, pois a partir de reflexologistas encontramos as bases para compreender

conceitos centrais do behaviorismo. Nesse percurso, estão os trabalhos dos fisiólogos russos Ivan Pavlov (1849 - 1936) e W. M. Bekhterv (1857 - 1927) sobre os reflexos condicionados, e Edward Lee Thorndike (1874 - 1949), com seus estudos experimentais sobre a aprendizagem associativa. Esses teóricos formaram a base da psicologia experimental behaviorista, influenciando a Psicologia norte-americana, com ênfase no estudo comportamental e, mesmo, nos processos mentais, por meio de procedimentos metodológicos objetivistas e quantificadores (FIGUEIREDO, 2000).

- O BEHAVORISMO METODOLÓGICO

A fundação do behaviorismo ocorre oficialmente em 1913, tendo Watson como precursor. Uma ideia central de sua teoria foi rever posições mentalistas no estudo dos fenômenos psíquicos. Para ele, a Psicologia deveria ser uma área pertencente às ciências naturais, tratando objetivamente, por meio de procedimentos experimentais, o estudo da conduta humana.

O objeto de estudo da Psicologia, nessa abordagem, é o comportamento (publicamente observável), havendo uma refutação do estudo dos fenômenos mentais. Watson definiu o comportamento como as modificações percebidas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos. Tais estímulos poderiam ser provenientes do meio externo ou do próprio organismo, como palpitações, reações musculares etc. Os comportamentos seriam, então, as manifestações reflexas, às respostas que o organismo emite quando estimulado e à atividade do organismo como um todo. Nessa abordagem, “da mesma forma que a fisiologia estuda as funções do estômago, dos pulmões e do fígado, a Psicologia estuda as atividades dos corpos vivos completos” (HEIDBREder, 1981, p. 214).

- WATSON E A APRENDIZAGEM

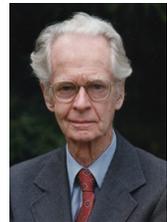
Watson considerava que os comportamentos eram aprendidos, mesmo em se tratando de reações emocionais ou instintivas. Para ele, as reações instintivas eram representadas basicamente pelo medo, ódio e amor, os quais estariam, como outras formas de expressão, associados à ação de estímulos. Por conseguinte, todas as áreas do comportamento humano seriam compreendidas a partir da relação estímulo-resposta e todos os comportamentos seriam considerados reflexos, uma vez que eles são considerados respostas provocadas por estímulos.

*Sob esta perspectiva, o que impele um indivíduo a agir sobre o meio, o motivo que o mobiliza a aprender é um elemento externo. A aprendizagem é função destes elementos externos, isto é, da forma como os estímulos são dispostos.*

Encontramos em Watson uma concepção mecanicista de aprendizagem cuja causa está, necessariamente, em um acontecimento anterior, que produz um determinado efeito sobre o indivíduo. Um aspecto questionado por opositores do behaviorismo metodológico (ou clássico) é a redução da explicação da ação humana a meras conexões entre estímulos e respostas.

- A ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE SKINNER

B. F. Skinner (1904 - 1990), psicólogo norte-americano, apresentou acréscimos ao behaviorismo clássico (Pavlov), também se diferenciando do behaviorismo mediacional de Tolman, introduzindo a ideia de condicionamento operante em oposição ao condicionamento respondente, enunciado por Pavlov e, de certo modo, pelo próprio Watson.



Para Skinner, eventos/comportamentos de caráter mental como pensar, sentir, ouvir, ver, dentre outros, não são úteis para explicar a conduta humana. Embora não negue a existência desses eventos mentais, sua teoria defende que o ser humano é controlado por influências externas (meio) e não por processos internos. A determinação da ação humana a partir do ambiente é explicada pela ideia de seleção por consequência, ou seja, o ambiente seleciona entre os tipos de relação do indivíduo, qual delas é mais vantajosa para ele, mais adaptativa. Essa visão diferencia substancialmente as ideias de Skinner da visão watsoniana.

Vejam um exemplo de seleção por consequência numa situação de ensino. Uma pessoa inscreve-se num curso de *marketing* digital. Já nos primeiros dias de aula, o aluno começa a sentir grande satisfação por estar na turma, pois além de considerar as aulas prazerosas, percebe no curso um meio de qualificação profissional e de futura abertura para sua inserção no mundo do trabalho. Podemos dizer que o estar no curso traz-lhe como consequência a satisfação, o prazer, o que faz com que ele queira continuar no curso. Ao contrário, se

as consequências de estar no curso não lhe gerar satisfação, a tendência será diminuir a frequência de ir às aulas, chegando à possível desistência.

*Estar no curso gera satisfação (consequência) aumenta a frequência de querer estar no curso (mantém o comportamento)*

Na abordagem de Skinner, pode-se dizer que o comportamento humano é influenciado por suas consequências em três níveis: filogenético (espécie); ontogenético (indivíduo) e cultural (o indivíduo é membro de um grupo). No primeiro nível, o comportamento de um organismo é produto da seleção natural, da evolução da espécie ao longo de milhares de anos. No segundo, o comportamento é determinado pelo condicionamento operante, ou seja, ocorre em função das necessidades e histórias de condicionamentos anteriores do indivíduo. No terceiro, como membro de uma cultura, o indivíduo comporta-se da forma como foi ensinado, ou seja, de acordo com as contingências de reforçamento mantidas pelo grupo do qual faz parte. Por contingência, Skinner entende a relação de dependência entre a ação do indivíduo e o mundo que o rodeia (MACHADO, 1997).

Vale sublinhar que nesse postulado teórico, é o comportamento verbal (linguagem) que favorece a seleção por consequência nos grupos culturais, pois os indivíduos usufruem comportamentos adquiridos por outros, sem terem que passar, necessariamente, pelas mesmas experiências.

Para essa abordagem, o comportamento humano é passível de reforço, previsão e controle. Luna (2002) lembra que controle, nessa perspectiva, está ligado à explicação, demonstração da funcionalidade das características e das condições em que ocorrem os comportamentos.

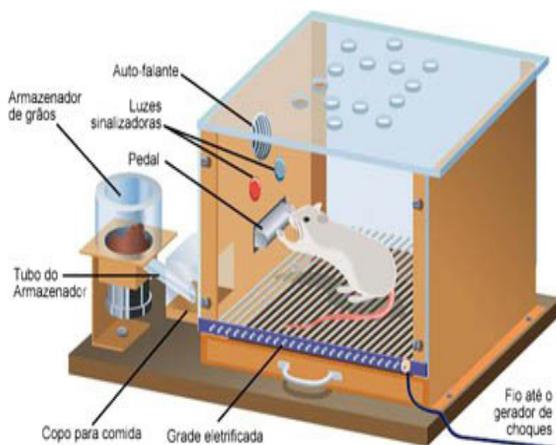
Em suas investigações, Skinner trabalhou com o método experimental, realizando vários estudos com animais, os quais nos ajudam a entender seus conceitos e proposições. Em um deles, um rato privado de alimento foi colocado em uma caixa, denominada de câmara operante (ou caixa de Skinner). Explorando o espaço, o rato acidentalmente acionou uma alavanca que liberou comida. Após a repetição dessa ação pelo animal, seguida de novas liberações de comida (reforço) pelo experimentador, o rato aprendeu a acionar a alavanca

para obter alimento. Podemos dizer, então, que o animal agiu sobre o ambiente e tornou-se condicionado.

*Rato em privação (necessidade de alimento) > aperta alavanca (comportamento) e recebe alimento (reforço) > acionar a alavanca voluntariamente para obter comida (aprendizagem por condicionamento operante)*

O esquema da figura 6 explicita que a força de um operante (comportamento) aumenta quando seguida de um reforço. Quanto mais obtinha a comida (reforço), mais o rato aprendia como obtê-la usando a alavanca.

**Figura 6: Câmara operante de Skinner**



Fonte: [br.psicologia-online.com](http://br.psicologia-online.com) (2022)

Mesmo considerando a ação do indivíduo como fundamental na determinação do comportamento, essa ação, na teoria de Skinner, é controlada pelo ambiente externo, que poderá manter, extinguir ou efetuar modificações específicas num dado comportamento. Exemplo similar pode ser dado em relação ao ser humano, quando aperta um botão de um aparelho para obter água. Sempre que tiver sede, havendo no ambiente tal aparelho, sua ação será apertar o botão e como consequência, saciar a sede. Cada vez que isso acontece, o indivíduo é reforçado.

Na visão de Skinner “são minimizados, quando não negados, os efeitos dos estados motivacionais” (FIGUEIREDO, 2000, p. 110) e a ação direta dos estímulos ambientais como fatores determinantes dos comportamentos. Sua concepção de funcionamento da conduta humana reside na ideia de condicionamento operante.

## • O CONDICIONAMENTO OPERANTE

Como explicitamos no item anterior, a ação do indivíduo não responde diretamente a estímulos, mas à associação entre o comportamento e a sua repercussão no ambiente. Assim, não há comportamentos operantes (ação do indivíduo) de caráter hereditário, mas emergentes da história do indivíduo, isto é, aprendidos. Por conseguinte, é “a história de interações passadas entre um indivíduo e seu ambiente que permitirá entender porque certas consequências são reforçadoras para alguns, aversivas para outros e, finalmente, incapazes de manter comportamentos para outras ainda” (LUNA, 2002, p. 161). Para Skinner, o ambiente refere-se aos eventos físicos, sociais e culturais capazes de repercutir no organismo, envolvendo comportamentos abertos e encobertos, como sonhos, ideias, pensamentos, linguagem não verbal.

O conceito central do condicionamento operante é o reforço, que consiste em qualquer estímulo ou evento que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento. Logo, quando o aluno cumpre as atividades solicitadas (comportamento operante), essa ação traz como consequência um elogio da professora, por exemplo, que pode ser considerado um reforço. Progressivamente, o comportamento do aluno será condicionado a executar as atividades da escola, em função dos elogios recebidos.

Skinner definiu dois tipos de reforço: positivo e negativo. No reforço positivo, após a ação do indivíduo, um estímulo é apresentado (elogio, prêmio) e essa apresentação aumenta a frequência do comportamento (realizar as atividades escolares). No reforço negativo também haverá um aumento na frequência do comportamento, contudo, será pela retirada de um estímulo aversivo (ruim). Por exemplo: um professor de ciências deseja que os seus alunos interessem-se e aprendam em suas aulas (comportamento a ser condicionado). Contudo, ele percebe que cada vez que utiliza o material didático preparado para as aulas, os

alunos o consideram enfadonho e de difícil compreensão (estímulo aversivo), tornando-se desinteressados e com baixo rendimento. O professor retira então o material didático (retirada do estímulo aversivo) e constata que, cada vez que isso acontece, os alunos prestam mais atenção e interessam-se pela aula; conseqüentemente, melhorando o rendimento escolar, ou seja, aumentando a frequência do comportamento desejado pelo professor.

Vejamos um esquema para ilustrar o exemplo acima:

*Comportamento a ser condicionado (desejado pelo professor) = Interesse nas aulas / Bom rendimento*

*Reforço negativo = retirada do material didático enfadonho > aumento na frequência do comportamento desejado (interesse / melhor rendimento)*

Esses reforços são apresentados ao indivíduo de acordo com diferentes esquemas de reforçamento que podem ser:

**a) Contínuo:** o comportamento do sujeito é reforçado toda vez que é emitido. Por exemplo, sempre que o aluno presta atenção nas explicações do professor, ele recebe um elogio.

**b) Em intervalo:** o reforço pode ser apresentado em intervalo fixo ou variável.

- No primeiro caso, por exemplo, o professor escolhe a sexta-feira (dia fixo) para observar quem participou ativamente da aula e premiar com pontos na média (reforço) os que cumprirem tal objetivo. Nesse dia, a maioria dos alunos procurará participar das aulas.
- No reforço em intervalo variável, o professor não tem um dia certo para fazer uma avaliação dos conteúdos e premiar os que obtiverem melhores notas. Assim, os alunos serão condicionados a estudar mais, posto que serão surpreendidos pela avaliação.

**c) Em razão:** pode ser fixa e variável, sendo que o reforço depende do número de vezes em que o comportamento ocorre. Na razão fixa, por exemplo, o professor pode estipular que a cada três tarefas de casa entregues pontualmente, o aluno receberá 25 décimos na média parcial. Esse tipo de reforço também é

muito usado na indústria, ao determinar que o trabalhador poderá ganhar um percentual a mais por cada 'x' artigos produzidos. No caso da razão variável, esse número de ocorrências de comportamento, para que seja reforçado, vai ocorrer sem ser pré-determinado, isto é, será irregular.

**d) Intermitente:** é um reforço esporádico, sem tempo determinado ou intervalos mais regulares. Acontece, por exemplo, com professores e pais, que no dia a dia reforçam comportamentos dos alunos e dos filhos, sem prestarem atenção ou controlarem o tempo com que atuam dessa maneira. Isso pode ocorrer por meio de elogios diversos, prêmios, gestos de carinho etc, emitidos quando crianças e adolescentes comportam-se de determinada maneira. Vale ressaltar que nem sempre são condicionados apenas os comportamentos desejáveis. Por exemplo, se uma criança sempre que chora consegue o que deseja, ela estará condicionada a agir, continuamente desse modo, a fim de alcançar os seus objetivos, nas mais diferentes situações nas quais se encontrar.

Costa (2002) afirma que o paradigma para descrever o comportamento operante é do tipo  $S^d - R - S^r$ , significando respectivamente estímulo discriminativo que antecede ao reforço, a resposta e o estímulo reforçador. Skinner, considerando o comportamento operante mais representativo da situação real, investigou também o efeito da punição na aquisição de respostas, o processo de extinção, o reforço secundário, dentre outros. A única área em que via diferenças entre o comportamento humano e animal era o comportamento verbal pela situação de interação que propicia. Inclusive, na análise do comportamento, fala-se em metacontingências, isto é, na influência das práticas culturais e verbais na aprendizagem.

- O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE SKINNER

A concepção behaviorista de Skinner sobre o processo de ensino baseia-se na ênfase do método e na eficácia da estruturação dos recursos externos como principais promotores da aprendizagem. Essa ocorre em virtude da forma como esquemas de reforçamento são organizados, para gerarem resultados, como podemos constatar nas palavras do próprio Skinner (1975):

A aplicação do condicionamento operante é simples e direta. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem facilitando o aparecimento do comportamento que de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia de outro modo, não ocorrer nunca (p. 62).

Para Luna (2002), na análise do comportamento, o ensino é uma ação planejada, a qual depende de um professor que organize, avalie e especifique a atividade do aluno, as circunstâncias em que o aprendizado pode ocorrer e suas consequências.

É o comportamento do aluno que deve ser analisado para que se verifiquem suas necessidades em termos de aprendizagem, o repertório que ele traz para a situação de ensino e as consequências capazes de interagir com ele e mantê-lo se comportando. Desse ponto de vista, uma aula expositiva - pelo menos para alunos iniciantes - é a antítese da proposta skinneriana (p. 165).

Nessa perspectiva, Skinner elaborou a ideia de um ensino programado, ou seja, de uma programação dos objetivos e dos conteúdos da educação, expressas em algumas características específicas como:

- Estudo por meio de unidades de ensino ou disciplina, avançando por etapas;
- Organização de sequências de ensino de acordo com as dificuldades surgidas;

- Manutenção do aluno em permanente atividade;
- Autoavaliação do aluno em situações específicas;
- *Feedback* dado pelo professor;
- Ênfase no ensino individualizado e na análise do comportamento do aluno para identificar o que necessita aprender.

Como podemos observar, o ensino baseia-se na estruturação dos recursos externos como os principais promotores da aprendizagem. Segundo Luna (2002), para o behaviorismo

Instruir significa instalar, alternar e eliminar comportamentos. Planejar a instrução implica estabelecer sob quais condições os comportamentos são ou não adequados/corretos para produzir alterações ambientais capazes de manter uma intenção permanente (manutenção do que foi aprendido). (p. 60).

As teorias comportamentais, com destaque para os trabalhos de Skinner, tiveram forte influência sobre a educação, principalmente pela sua predominância na psicologia norte-americana. Muitos desses conceitos foram transpostos diretamente ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A formação dos professores também sofreu forte influência dessa corrente, derivando a orientação conceitual tecnológica descrita como uma visão que norteou os cursos de formação do magistério em nível médio e superior, destacando a preparação metodológica do professor (NUNES, 2004).

Algumas críticas têm sido apresentadas a essa abordagem. Japiassu (1983), por exemplo, diz que o behaviorismo põe em xeque a noção de autonomia, de liberdade e de autodeterminação do sujeito ao enfatizar os arranjos de variáveis externas como fatores determinantes da conduta humana. Essa observação é contestada por Micheletto (1999), que defende a “seleção por consequências” como fator característico da teoria do condicionamento operante, ou seja, a ideia de que o sujeito não responde passivamente às estimulações do ambiente, pois o reforço só é dado após a ação do indivíduo.

Também Luna (2002), referindo-se às críticas, lembra que Skinner reafirmou a importância de objetivos educacionais como autonomia, independência, autocontrole do aluno, solução de problemas. Portanto, os analistas

do comportamento estudam a aprendizagem perguntando-se quem, o que, para que, quanto e como deve ser ensinado. Para o autor, de modo algum a teoria skinneriana defende a passividade do indivíduo, pois o comportamento é a ação que afetou o ambiente e foi afetada por ele. Para ele, Skinner, embora reconhecesse que a punição é capaz de eliminar comportamentos inadequados, não a considerou instrutiva, por produzir efeitos indesejáveis nas respostas emocionais do indivíduo.

Mesmo com toda controvérsia e polêmica nessa discussão, concordamos com Figueiredo (2000) ao afirmar que, embora haja a ideia de intencionalidade do comportamento, é visível, no behaviorismo, o controle do ambiente na indução de mudanças na frequência de nossos comportamentos (respostas).

## SUGESTÃO DE FILME

**B. F. Skinner.** Brasil (2007). Documentário apresentado pela professora Maria Martha Costa Hubner, que retrata a vida e a obra desse polêmico estudioso. Coleção Grandes Educadores. 40 min.

**Clube dos cinco.** EUA (1985). Direção: John Hughes. Por terem cometido pequenos delitos, cinco adolescentes são confinados no colégio em um sábado, tendo de escrever uma redação de mil palavras sobre o que eles pensam de si mesmos.

**A onda.** Alemanha (2008). Direção: Dennis Gansel. Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique, na prática, os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner denomina-se o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas, infelizmente, a situação torna-se fora de controle.

# CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HUMANISTA DE CARL ROGERS

## O HUMANISMO

O termo Humanismo, em seu sentido histórico, refere-se a um movimento de cisão com os valores medievais, evidenciado no período do Renascimento. A ênfase passou a residir progressivamente no reconhecimento do ser humano como elemento central no mundo; o indivíduo foi posto num lugar de possibilidade de escolhas, de atuação e de transformação da realidade. A tradição teocêntrica é substituída pela emergência de um novo modo de pensar e explicar o próprio destino diante das crises que acompanhavam as transformações na sociedade europeia da época. Trata-se de um período em que ocorreram mudanças no âmbito econômico e cultural, abrangendo todas as esferas da vida em sociedade, com a emergência de novas concepções científicas e políticas, que inauguraram o início da era moderna.



### • SURGIMENTO E PRINCIPAIS REPRESENTANTES

O Humanismo, que foi denominado de terceira força em Psicologia, surgiu na segunda metade do século XX, nos EUA. Teve como foco central resgatar o estudo da subjetividade. Para tanto, pôs em questão investigações que priorizavam métodos objetivistas e quantificadores no estudo da compreensão dos processos psicológicos, e que posicionavam o ser humano no lugar de objeto e não de sujeito. Enfatizou o estudo da consciência, da pessoa como dotada de valores e de capacidade de autocrescimento e autonomia. Foi um movimento que almejava trazer o indivíduo e suas formas de relação no mundo para o centro das investigações psicológicas.

A Psicologia Humanista apresenta um considerável número de autores. Adotaremos uma divisão utilizada por Rosa e Kahhale (2002) acerca das vertentes humanistas, na qual apontam duas escolas: a norte-americana, representada pela psicoterapia humanista-existencial de Carl Ranson Rogers (1902 - 1987) e Abrahan Maslow (1908 - 1970) e a Psicoterapia Fenomológica Existencial de Rollo May; a outra escola é a européia, representada por Ludwig Biswanger e Medad Boss. Destacaremos no presente texto, as contribuições de Carl Rogers, em virtude da ênfase de sua teoria à área educacional.

## • O HUMANISMO DE CARL ROGERS

Carl Rogers nasceu em Illinois nos EUA, cursou História e Teologia, iniciando ministério religioso na década de 1920, momento em que também despertou o interesse por Psicologia e Psiquiatria. Na década seguinte, produziu seus primeiros escritos na área de Psicologia.

Rogers realizou trabalhos no campo da psicoterapia individual e com grupos. Atuou na área docente e escreveu variados artigos e livros. Sua abordagem teórica estendeu-se a diferentes áreas profissionais, entre elas a educacional, a organizacional, a comunitária, com ênfase no campo das relações interpessoais. Para que possamos apreender as ideias de Rogers acerca do ensino e da aprendizagem, será necessário, antes, compreendermos alguns de seus conceitos centrais do seu percurso como psicoterapeuta.

Rogers traz uma concepção de ser humano como dotado de uma capacidade de crescimento constante, de atualização permanente de suas potencialidades. O sujeito é passível de constantes mudanças em seus processos subjetivos. Em cada fase da vida, pode conseguir certo nível de realização pessoal, estruturando-se de maneira mais plena, mais integrada. Desse modo, afirma que em todos os seres humanos e em todos os organismos há uma tendência em direção à realização construtiva a um desenvolvimento cada vez mais complexo. Essa característica está presente em todo ser vivo, independente de um favorecimento do ambiente, podendo ser desviada, mas, jamais destruída. Nessa direção, Rogers acredita que

Os organismos estão sempre em busca de algo, sempre iniciando algo, sempre prontos para alguma coisa. Há uma fonte central de energia no organismo humano [...] é como uma tendência à plenitude, à auto-realização que abrange não só a manutenção, mas também o crescimento do organismo (ROGERS, 1983, p. 44).

Para o autor, o tipo de relação que se estabelece entre as pessoas desde o início da vida, é fator crucial de estruturação psicológica e de constituição do *self*, ou seja, de si mesmo. Contudo, salienta que o indivíduo tem um poder de autonomia intrínseca, sendo construtor de seu percurso pessoal. Acredita que o próprio sujeito é responsável por mudanças em sua vida, por existir um mecanismo de autorregulação no desenvolvimento.

Em sua prática como terapeuta, Rogers (2001) enfatizou a importância do cultivo de atitudes de empatia, de autenticidade e de aceitação incondicional como elementos essenciais na relação com o cliente.

- A autenticidade refere-se à vivência sincera de sentimentos e atitudes que emergem no momento da terapia e representa “um encontro de duas pessoas, no qual o terapeuta é, aberta e livremente, ele próprio” (ROGERS, 1974, p. 100). Isso significa ser congruente na relação com o outro, ou seja, combinar consciência e vivência;
- A aceitação incondicional ocorre quando o terapeuta mostra uma atitude positiva, de aceitação não crítica em relação ao que o cliente traz para a sessão, qualquer que seja o pensamento, sentimento ou mudança, por ele expresso;
- A compreensão empática é a captação precisa que o terapeuta realiza dos sentimentos e significados que o cliente vivencia, como se fossem do próprio terapeuta.

À medida que as pessoas são aceitas, passam a ter maior consideração consigo, bem como ao viverem uma relação de empatia, conseguem ouvir de forma mais acurada suas experiências internas.

## ROGERS E A EDUCAÇÃO

Fazendo referência a sua experiência como professor, Rogers (2001) afirma que a atividade docente só pode ter consequências eficazes, promovendo a aprendizagem, se esta tiver influência sobre o comportamento do aluno, o que chama de aprendizado autodescoberto, autoapropriado.

*A atitude do professor para com os alunos é o foco para que a aprendizagem seja facilitada. Os recursos didáticos como técnicas, teorias e materiais constituem importantes instrumentos no contexto de aprendizagem. Todavia, nesta perspectiva teórica, devem ser postos à disposição do aluno e, nunca impostos.*

O professor tem a função de facilitador e deverá contar com o desejo de participação do aluno. Ele não exigirá a participação do grupo, que poderá aceitar ou recusar sua intervenção. O docente deve colocar recursos à disposição da turma, em interação grupal, num clima de liberdade, ficando atento às ideias e aos variados sentimentos dos alunos. Para Rogers (1983), referindo-se ao professor:

[...] sejam quais forem os recursos de ensino que forneça - um livro, uma sala de trabalho, um novo aparelho, uma oportunidade para observar um processo industrial [...] suas próprias reações emocionais - ele sentiria que essas coisas são oferecidas para serem usadas se forem úteis ao aluno [...] não pretende que elas sejam guias, expectativas, comandos, imposições de exigências (p. 333 - 334).

Rogers (1983) teceu críticas ao modelo educacional norte-americano de sua época. Segundo o autor, tal contexto educacional baseava-se:

- Em uma concepção de professores como possuidores de conhecimento e de alunos como supostos recipientes;
- Em aulas expositivas (ou outros recursos de instrução verbal) como principal estratégia didático-metodológica;
- Em avaliações que mediam apenas a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos;
- Na ideia de professores como detentores de poder e de alunos passivos;
- Na sala de aula como espaço marcado por uma relação de dominação, por meio da autoridade dos professores sobre os alunos;
- Na falta de confiança entre professores e alunos;
- Nos alunos mantidos em um clima de medo (constante ou intermitente);
- Em um ambiente escolar não democrático no qual os valores dos alunos eram desdenhados ou ignorados;

- Em um sistema educacional que não considerava a pessoa em seu todo, mas apenas no seu aspecto intelectual.

Rogers propõe uma educação humanista que tenha como condição prévia a existência de professores (facilitadores, líderes) seguros de si e de seus relacionamentos, confiantes na autoaprendizagem e na capacidade dos alunos no que tange ao pensar e ao sentir. Professores que incentivem a participação ativa do grupo no processo de planejamento das atividades em sala, oferecendo recursos didáticos e solicitando dos alunos que tragam suas contribuições, ou seja, desenvolvam programas de aprendizagem em grupo, assumam seus interesses, suas escolhas e consequências.

No que tange à avaliação, ele propõe que seja realizada pelo próprio aluno, havendo a participação dos colegas. Todos podem ser enriquecidos por um *feedback* cuidadoso de outros membros do grupo ou do facilitador.

*A aprendizagem centrada na pessoa é concebida como um meio de auto-crescimento, de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de criação e expressão.*

Acredita-se, com base na tendência autorrealizadora, já mencionada em parágrafos anteriores, que o aluno possui uma potencialidade natural para aprender. À medida que o professor permite ao aluno o contato com situações/problemas de vida em um clima de autonomia, liberdade e expressão de sentimentos, ele sente-se motivado a aprender, a descobrir e a criar. O papel de facilitador do professor é decisivo no aprender, por barrar ou contribuir com o potencial realizador, segundo Rogers, inerente a todo ser humano.

## SUGESTÃO DE FILME

**Carl Rogers.** Brasil (2007). Documentário apresentado por Ana Gracinda Queluz Garcia, sintetizando a vida e a obra desse importante representante do movimento humanista do século XX. Coleção Grandes Educadores.

**Eu Maior.** Brasil (2013). Por meio de uma série de entrevistas com filósofos, cientistas, artistas e esportistas, o documentário convida a uma reflexão contemporânea sobre o autoconhecimento, a felicidade e o sentido da vida. Disponível no *youtube*.

# CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS COGNITIVAS E A APRENDIZAGEM

Nas abordagens que apresentamos neste capítulo, encontramos um ponto de discussão em comum, que é o estudo da aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo, considerando-se a importância de sua organização cognitiva. Por cognição, entende-se o processo por meio do qual conhecemos e atribuímos significado à realidade, a partir de experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças. Salientamos que ter em comum foco no aspecto cognitivo não significa similaridade entre as teorias, aqui apresentadas, uma vez que tratam de conceitos específicos e partem de lugares epistemológicos distintos.

Para este capítulo, optamos por apresentar três teorias que trazem contribuições para se pensar os processos de aprendizagem na educação, com ênfase numa perspectiva cognitiva. São as teorias de Albert Bandura, David Ausubel e Jerome Bruner.

## TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA

Albert Bandura, canadense, nascido em 1925 e falecido em 2020, compõe o grupo de psicólogos denominados cognitivistas, embora tenha suas bases conceituais e metodológicas numa linha comportamental, com sua abordagem teórica chamada inicialmente de socio-behaviorismo. Posteriormente, o próprio Bandura chamou a abordagem de cognitiva social. A obra de Bandura pertence ao segundo momento da chamada teoria da Aprendizagem Social, na década de sessenta, sendo o primeiro representado por Dollard e Miller na década de trinta (PENNA, 1982).

- IDEIAS CENTRAIS

Bandura acredita na capacidade do ser humano de uma autoativação para aprender e de uma resposta consciente sobre seu meio. Para ele, existem determinadas formas de aprendizagem que acontecem a partir da observação de comportamentos de outros indivíduos, não sendo necessário submeter o aprendiz a algum tipo de reforço. Isso denota a possibilidade de ocorrer um controle do próprio comportamento pelo indivíduo, partindo da observação do comportamento de outra pessoa, assim como de suas consequências no ambiente. Não seria necessário, portanto, o uso de experiências de modelagem com o indivíduo, bastando que ele observasse uma determinada situação a ser imitada, ou seja, aprendida.

Na teoria da aprendizagem social o termo imitação não está relacionado a uma cópia fiel do modelo observado. Afinal, processos cognitivos estão intervindo nessa imitação ou modelação, mediando as representações simbólicas que o sujeito vai fazendo do comportamento imitado.

As primeiras pesquisas realizadas por Bandura e seus colaboradores acerca da aprendizagem datam da década de 1960, tendo sido produzido, a partir de então, uma grande quantidade de publicações na área. Sua abordagem assenta-se na relevância dada aos processos cognitivos e às representações ao conceituar a aprendizagem. Para o autor, há uma reciprocidade permanente entre comportamento do indivíduo, fatores pessoais (cognitivos, emocionais) e contextuais.

A teoria de Bandura diverge do behaviorismo, notadamente no entendimento de que os processos cognitivos estão mediando a associação entre o estímulo e a resposta do indivíduo. Em alguns casos, a expectativa do reforço por parte do sujeito passa a ser mais forte do que o próprio reforço em si. Por exemplo, o aluno que vai poder viajar com a turma do colégio, caso passe por média, empenha-se mais para tirar boas notas por causa da expectativa, do desejo de viajar. A viagem em si (reforço), só virá depois. É a consciência, o aspecto emocional, que vai mediar o comportamento do sujeito.

- APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO

A ideia central desta abordagem é a de que o comportamento de um indivíduo modifica-se em função da exposição ao comportamento de outro indivíduo, ou seja, da imitação. Os sujeitos podem imitar comportamentos

socialmente aceitáveis, ou não. Bandura definiu alguns tipos de modelos, encontrados tanto na vida real quanto de forma simbólica em livros, filmes, programas de televisão etc (HENSON; ELLER, 2000).

A aprendizagem por imitação ou observação pode ser descrita em quatro processos inter-relacionados, conforme vemos no destaque:

**Quadro 1: Aprendizagem por imitação ou observação (processos)**

*Atenção: consiste na observação atenta dos estímulos por parte do sujeito, o qual deverá selecionar os mais importantes, diferenciando aqueles traços distintivos da conduta do modelo.*

*Retenção: o comportamento do modelo é armazenado ativamente na memória, o que implica uma atividade simbólica. Assim, mesmo com a ausência do modelo o sujeito pode reproduzir o comportamento modelado.*

*Desempenho: quando o sujeito aceita para si o comportamento do modelo como adequado, de modo a poder reproduzi-lo.*

*Motivação e reforço: o comportamento do sujeito vai defrontar-se com consequências que vão aumentar ou reduzir sua frequência, isto é, reforçá-lo. O comportamento será controlado não apenas pelas consequências externas, mas pelo auto reforço.*

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

Para Bandura, alguns fatores afetam a extensão da aprendizagem, tais como as propriedades do modelo a ser imitado, os tipos de comportamento imediato e as consequências da imitação. Salienta também que muitos modelos, embora adequados, necessitam de treino e de prática para serem reproduzidos.

Em relação à aprendizagem escolar, enfatiza-se a importância do professor oferecer, constantemente, diferentes modelos de observação para o discente, considerando a “adequação destes às capacidades dos alunos e a valência afetiva do professor, ou seja, a atratividade do professor como modelo para os alunos” (LA ROSA, 2004, p. 79).

Mesmo com a preocupação de Bandura sobre os processos de pensamento e de autocontrole, ele não se deteve em analisar aspectos “internos” de um

fenômeno ou influências inconscientes de uma determinada situação ou mesmo de um distúrbio. Seu foco de atenção residia na observação do comportamento. Utilizava técnicas de modelagem para modificar comportamentos (ansiedades, uma fobia, por exemplo) usando a observação de modelos comportamentais, em contextos concretos. Isso significa que a obra de “Bandura consiste em uma teoria de aprendizagem ‘social’, porque estuda a formação e a modificação do comportamento nas situações sociais.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2006, p. 306).

## TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL

David Paul Ausubel nasceu em Nova Iorque (EUA) em 1918 e faleceu em 2008. Como um dos representantes do cognitivismo opôs-se ao behaviorismo e defendeu a ideia de uma teoria voltada para a aprendizagem escolar, isto é, aquela que acontece em situações formais de ensino, de forma sistemática, intencional e planejada (MARTÍN; SOLÉ, 2004). Para ele e seus colaboradores, era fundamental articular aprendizagem e ensino, levando em conta a complexidade da educação e a necessidade de desenvolvê-la. Nesse sentido, criou a teoria da aprendizagem significativa.

Para Ausubel, a aprendizagem é um processo de organização das informações e de integração dos conteúdos à estrutura cognitiva do aluno, podendo ser classificada segundo o grau de significado da informação para o aprendiz, em duas dimensões:

- Aprendizagem memorística
- Aprendizagem significativa

A aprendizagem memorística, também denominada mecânica ou automática, refere-se às novas informações que chegam ao aluno, com poucas ou nenhuma associação com conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva. Por exemplo, o professor apresenta o conceito de sistema solar, sem estabelecer relação com outros conhecimentos que o aluno já tenha sobre o tema, preocupando-se mais com que memorizem os nomes e a ordem dos planetas.

A aprendizagem significativa processa-se quando um novo conteúdo relaciona-se com conceitos inteligíveis e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assimilado por ela. Esses conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para

a aprendizagem. A estabilidade e a inteligibilidade das ideias servirão de base para ancorar novos conhecimentos. A aprendizagem é facilitada na medida em que se apoia no que o aprendiz já sabe, aspecto evidenciado na fala de Ausubel.

Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diríamos: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

Esses elementos estão relacionados às subsunções ou ganchos cognitivos que funcionam como organização prévia dos conhecimentos a serem aprendidos. Assim, por exemplo, para ensinar o aluno a ler o mapa do Brasil, é necessário que ele já tenha conceitos de espaço, de distância, assim como de representação, por meio de símbolos etc., para que o novo conhecimento tenha onde se ancorar, se sustentar.

Há três condições essenciais para que o aluno possa aprender de forma significativa:

- O conteúdo a ser aprendido deve possuir uma lógica que lhe aporte significado, de modo a ser organizado e estruturado;
- Deve haver uma significativa relação do conteúdo a ser aprendido com os conhecimentos que o aluno já traz consigo sobre o assunto;
- O conhecimento novo deve ser relevante na estrutura cognitiva do aluno;
- O aluno deve estar motivado, deve desejar conscientemente aprender de forma significativa.

Ambas as aprendizagens, por memorização e significativa, não devem ser entendidas de forma dicotômica, mas como um *continuum*, na medida em que o grau de diferença entre ambas tem relação substancial com a conexão entre o conteúdo novo a ser aprendido e os conhecimentos que o aluno já possui. Na escola, os dois tipos de aprendizagem podem estar presentes. Contudo, a aprendizagem significativa traz consigo maiores possibilidades de compreensão por encontrar um “ponto de inclusão na estrutura cognitiva, facilitando a atividade de assimilar e compreender o que se aprende no contexto escolar” (RIBEIRO; NUÑEZ, 2006, p. 31).

Ausubel destaca outras duas dimensões da aprendizagem, segundo a forma de apresentação dos conteúdos para o aluno. São elas: aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta. No primeiro caso, o conteúdo a ser aprendido chega pronto ao aluno. No segundo tipo, o conteúdo a ser aprendido não é apresentado ao aluno em sua forma final, e sim descoberto por ele. Ambas as aprendizagens podem ser, ou não, significativas, dependendo da correlação que o professor estabeleça entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno.

A aprendizagem por recepção será significativa caso o aluno receba uma informação pronta e consiga atribuir sentidos a ela, por relacionar o assunto aos conhecimentos presentes em suas estruturas cognitivas. A aprendizagem por descoberta será significativa quando o aluno conseguir construir novos conhecimentos, autonomamente, a partir da relação com conhecimentos que já possui em sua estrutura mental.

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE AUSUBEL

Uma ideia central da teoria de Ausubel, para que a aprendizagem significativa ocorra, é a necessidade de conectar a estrutura conceitual da disciplina que está sendo ensinada com a estrutura cognitiva do aluno. Para tanto, propõe uma forma específica de trabalho docente, que sintetizamos nos pontos abaixo destacados:

- Apresentar organizadores prévios antes de qualquer conteúdo, que funcionem como uma ponte entre o que o aluno já sabe e os novos conhecimentos a serem aprendidos. Eles configuram-se como um material introdutório de maior nível de abstração e generalização do que o material a ser aprendido;
- Observar o nível de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- Oferecer definições inteligíveis dos conceitos;
- Oportunizar aos alunos reformularem, com suas palavras, os conceitos aprendidos.

A teoria de Ausubel traz conceitos importantes para a escola refletir sobre a relevância dos conhecimentos significativos para o aluno, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo.

Uma reflexão crítica acerca dessa teoria tem sido a de que é muito centrada na figura do professor e na compreensão do ensino e da aprendizagem focada nos processos cognitivos.

## A TEORIA DE JEROME BRUNER

Jerome Bruner nasceu em New York em 1915, graduou-se na Universidade de Duke em 1937 e, posteriormente, em 1941, obteve o título de doutor em Psicologia na Universidade de Harvard. Faleceu em 2016. Foi um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Psicologia cognitiva, participando ativamente da chamada revolução cognitiva nos anos de 1950. Defendia que o foco da Psicologia deveria ser o estudo da mente, das atividades simbólicas do ser humano, em contraposição à excessiva objetividade do positivismo e do behaviorismo, dos quais foi um crítico contumaz.

Para Bruner, a Psicologia deveria ocupar-se dos significados que os indivíduos produzem na cultura na qual estão inseridos e da ação desses significados no mundo. Embora não negue o papel dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, prioriza os elementos da cultura.

Nessa direção, sua teoria voltou-se para os problemas da educação e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem, pondo ênfase na importância da ação do aluno, na troca de significados entre os sujeitos, na realização de atividades em grupos e na interação permanente entre mente e cultura na produção de conhecimentos.

### • A APRENDIZAGEM EM BRUNER

Para o autor, a aprendizagem consiste no processo de elaboração de categorias por parte dos indivíduos, a partir das quais eles selecionam, organizam e transformam as informações obtidas na interação com o meio. Desse modo, o aluno constrói o conhecimento criando categorias ou modificando aquelas que já existem em sua estrutura cognitiva. Esta é fundamental na aprendizagem

por constituir-se de modelos e de esquemas mentais prévios do aluno, que o ajudarão a significar e a integrar novas informações.

*O ato de aprender exige participação ativa do aluno, que lhe permite aprofundar e contextualizar os conhecimentos, construir e verificar hipóteses, bem como tomar decisões.*

O ensino, por sua vez, exige desafios que pressupõem uma metodologia ativa e um professor que facilite a investigação, experimentação e descoberta por parte do aluno. Para tanto, necessita respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, adequando os conteúdos e a sua linguagem à compreensão deste.

Para Bruner, o currículo deve ser apresentado em espiral, ou seja, é importante que o professor esteja permanentemente avançando para conteúdos mais complexos, porém retomando os conhecimentos anteriores. A metodologia deve privilegiar a resolução de problemas por parte dos alunos, facilitando os desafios e descobertas cognitivas.

Ao transferir para a sala de aula a ideia de uma metodologia que prime pela descoberta, o professor está contribuindo para aumentar a capacidade intelectual do aluno, para mudar a necessidade de recompensas extrínsecas para intrínsecas e para ajudá-lo a “aprender a aprender” por meio de estratégias investigativas. Está contribuindo também para reter os conteúdos na memória, tornar o ensino centrado no aluno, melhorar o autoconceito, aumentar seus níveis de aspiração e tomar consciência de que a aprendizagem por descoberta permite tempo para assimilar e acomodar a informação (SOUZA, 2006).

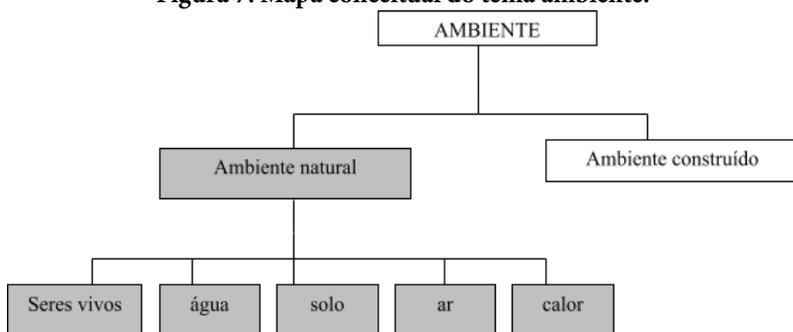
## OUTRAS PERSPECTIVAS COGNITIVISTAS

Os estudos de Joseph Donald Novak, nascido nos estados Unidos (em 1932), sobre mapas conceituais, têm sido sublinhados em pesquisas do campo da Psicologia Cognitiva na relação com os processos de aprendizagem escolar. Baseado na teoria de Ausubel, esse autor propõe que os diversos conceitos sejam trabalhados, de forma hierárquica, a partir da elaboração de esquemas gráficos representativos das relações de significado estabelecidas pelos alunos entre tais

conceitos. Esse instrumento facilitaria a organização dos conceitos que eles já possuem e das novas aquisições.

Para Ribeiro e Nuñez (2006), o mapa conceitual “deve facilitar o aprendizado do aluno de forma significativa, de modo que se constitua em um instrumento que possa ajudá-lo a fazer anotações, resolver problemas, planejar atividades de estudos (...)” (p. 205). Nesse sentido, apresentam alguns exemplos de mapas conceituais dos quais elegemos um para exemplificar:

**Figura 7: Mapa conceitual do tema ambiente.**



Fonte: Adaptado de Ribeiro e Nuñez, 2006, p. 202.

Os cognitivistas consideram, inclusive, influenciados pela *Gestalt*, que as informações devem ser percebidas como um todo e devem favorecer a compreensão dos alunos, possibilitando sempre novos *insights*. Os elementos significativos dos conteúdos abordados devem estar no campo perceptual do aluno e o professor deve respeitar as diferenças individuais. O aluno deve não só coordenar, mas transformar e aplicar o conhecimento aprendido.

As teorias cognitivas têm-se voltado bastante para a relação entre aprendizagem e motivação, abordando condicionantes contextuais, ligados à atuação do professor em sala de aula, principalmente quanto à seleção dos conteúdos e sua articulação com conhecimentos prévios dos alunos. Tem sido sublinhado, ainda, o significado que o professor atribui a tais conhecimentos, à metodologia de trabalho, ao clima geral da aula e ao processo de avaliação (TAPIA; FITA, 2000). Embora essas teorias concebam o aluno como ser ativo em seu processo de aprender, estão muito centradas na sua organização perceptual como elemento central na aprendizagem.

# CAPÍTULO 5 - A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E A APRENDIZAGEM

A teoria de Jean Piaget exerceu enorme influência no campo da Psicologia, da Educação e da Aprendizagem. No Brasil, especialmente nos anos 1990, políticas públicas para a Educação foram apoiadas em seus estudos, embora o autor não tenha lançado uma teoria pedagógica.



Jean Piaget (1896 - 1980) nasceu em Neuchâtel, na Suíça. Obteve grau de bacharel em Ciências Naturais em 1916 e doutorou-se em Filosofia dois anos depois. Estudou Psicologia em Zürich e desenvolveu uma vasta investigação no campo da epistemologia. Percebeu, ao longo de seu percurso como cientista, que seu interesse não se encerraria na Biologia Clássica ou na Filosofia Tradicional, mas num campo de investigação em que pudesse compreender a gênese do processo de construção do conhecimento humano. Além de seu trabalho como pesquisador, Piaget atuou na área docente (Universidade de Paris e de Genebra).

Piaget realizou pesquisas em laboratórios de Psicologia de base experimental. Trabalhou com os psicólogos Binet e Simon, em Paris, na segunda década do século XX, que são representantes de uma linha psicométrica de investigação da inteligência. Atuando nesse contexto de pesquisa, cuja lógica era baseada na medição da inteligência por meio de testes, Piaget descobriu um modelo diferente de análise dos processos cognitivos.

Com seu interesse crescente por epistemologia, pelo estudo dos processos de construção do conhecimento, Piaget fundou, na década de 1950, em Genebra,

um centro de referência sobre o tema. Sua abordagem teórica recebe o nome de Epistemologia Genética, sendo o primeiro termo referente ao estudo do conhecimento (científico) e o segundo à gênese, à origem.

## CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Piaget (2000) questionava tanto as teses que afirmavam ser o conhecimento de origem inata, quanto àquelas que acreditavam ser fruto de estimulações provenientes do mundo externo, como se o conhecimento fosse uma cópia direta da realidade. Para ele, o conhecimento acontece por meio de interações no ambiente, num intercâmbio de trocas recíprocas sujeito-meio.

Piaget elegeu como pergunta central de suas investigações o seguinte questionamento: como é possível alcançar o conhecimento, ou seja, como se passa de um menor conhecimento para um mais avançado. E para responder a essa pergunta, estudou a partir do método clínico, como as crianças constroem noções fundamentais de conhecimento lógico, como percebem a realidade e como compreendem e explicam os objetos e fatos com os quais se deparam em seu meio. Foi, então, por meio dessas questões que Piaget estudou os diferentes níveis de desenvolvimento (intelectual e afetivo) vivenciados pelo ser humano.

Segundo Piaget (1991), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social). O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita para ela. Influenciado pela sua formação de biólogo, Piaget entendeu que a lógica implicada na relação organismo-meio poderia ser estendida para o estudo dos processos intelectuais e afetivos, trazendo noções como a de adaptação biológica para o estudo das funções cognitivas.

Na obra de Piaget, encontramos, pois, termos e conceitos retirados da Biologia. No entanto, em virtude de sua abordagem construtivista do conhecimento, de sua concepção de desenvolvimento como fruto de trocas recíprocas entre sujeito e ambiente, a epistemologia genética está situada numa concepção interacionista de conhecimento. Isso remete à ideia de que existe uma interdependência entre organismo e ambiente, que pode ser explicitada na relação

entre o conceito de ontogênese e de filogênese, ou seja, respectivamente entre a história do sujeito e a história da espécie (FIGUEIREDO, 2000).

Segundo a perspectiva teórica piagetiana, existe uma tendência, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo-afetivo, a uma ampliação progressiva dos conhecimentos, ao contrário do desenvolvimento orgânico, que tende a uma regressão advinda do próprio processo de envelhecimento. No caso das estruturas mentais, caminha-se para um “equilíbrio móvel”, ou seja, uma mobilidade cada vez maior no ato de conhecer, que pode ser interrompida, por exemplo, por algum comprometimento orgânico no cérebro. Caso isso não ocorra, é possível aperfeiçoar cada vez mais nosso conhecimento sobre a realidade (por que não dizer sobre nós mesmos?).

Piaget estendeu sua visão acerca da evolução do intelecto à compreensão da consciência moral no sujeito. Embora as investigações que realizou sobre as estruturas mentais apareçam com certa centralidade em sua teoria, ele enfatiza a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da cognição e as “formas da afetividade e das formas da existência social e moral” (FIGUEIREDO, 2000, p. 94). Segundo ele, a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma centração em si, em seus próprios referenciais. Há uma ausência de reconhecimento das regras de convivência social. Depois a criança evolui para um sentimento moral de obediência (envolta a temor e afeição) até construir formas de pensar e agir com base na autonomia, com um senso de reciprocidade em sua relação com os outros. Piaget acredita que esse percurso na evolução da consciência moral (assim como da intelectual) elabora-se numa estreita relação com o meio social. Portanto, não há implicações de ordem hereditária, previamente adquiridas.

No funcionamento da inteligência humana, existe um movimento constante do sujeito em busca de explicações, de tentativas de compreensão do que ocorre ao seu redor. E essa ação (pensamento, sentimento ou movimento) do sujeito em seu meio é desencadeada por alguma necessidade, de âmbito intelectual, afetivo ou fisiológico. Aqui aparece uma concepção de inteligência como fator não inato, construído pela criança em seu mundo, composto por pessoas, objetos e sistemas de significação, próprios de cada ambiente cultural. A

inteligência é uma característica presente em todas as etapas do desenvolvimento, mesmo antes do advento da linguagem verbal (PIAGET; INHELDER, 2001).

Mesmo com essa constância do ato inteligente em nossa vida, em cada momento do desenvolvimento aparecem interesses específicos e formas de explicação e compreensão peculiares ao nível intelectual em que o sujeito encontra-se. Na prática, significa dizer que a diferença entre a inteligência de uma criança de seis anos, por exemplo, e a de um adulto é a forma como ambos compreendem e agem sobre os objetos de conhecimento. São diferenças qualitativas que aparecem em cada período. Trata-se de uma função adaptativa da inteligência nos diferentes períodos do desenvolvimento.

## OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-AFETIVO

Conforme frisamos, Piaget fez uma minuciosa investigação sobre a forma como o ser humano constrói seus conhecimentos, descrevendo características do modo de pensar, de falar e de agir de crianças e adolescentes, o que resultou num dos tópicos mais divulgados de sua teoria, embora tendo outros temas importantes em sua vasta obra.

Os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget são o sensório motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, que serão apresentados no quadro 2 de forma sucinta, posto não ser o foco de discussão do presente capítulo. Essas etapas não devem ser consideradas como momentos etários rígidos, e sim aproximados, nem como lista de noções obrigatórias apresentadas pelas crianças em cada período de suas vidas (MORO, 2002). Ao trazer uma lógica interacionista de desenvolvimento, Piaget põe-nos diante de características cognitivo-afetivas e de socialização que dependem de uma construção e não de uma programação biológica previsível.

## Quadro 2: Fases do desenvolvimento cognitivo/afetivo em Piaget

<b>Sensório Motor</b> (0 - 2 anos)	Está dividido em três subestágios, sendo marcado, inicialmente, por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais). Posteriormente, ocorre a organização das percepções e hábitos. Por último, é caracterizado pela inteligência prática, que se refere à utilização de percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”, que, gradativamente, vão se tornando intencionais, dirigidas a um resultado. A criança começa a perceber, gradativamente, que os objetos a sua volta continuam a existir, mesmo se não estiverem sob seu campo de visão.
<b>Pré-Operatório</b> (2 - 6 anos)	Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem oral. Característica egocêntrica em termos de pensamento (centrado nos próprios pontos de vista), linguagem e modos de interação. A lógica do pensamento depende da percepção imediata, não sendo possível operações mentais reversíveis.
<b>Operatório Concreto</b> (6 - 11 anos)	Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamentos (uma operação matemática, por exemplo, pode ser reversível). Compreende gradativamente noções lógico-matemáticas de conservação da massa volume, classificação etc. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e de respeito mútuo (moral da obediência).
<b>Operatório Formal</b> (a partir dos 11, 12 anos)	Pensamento hipotético-dedutivo. Capacidade de abstração. Egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos da socialização.

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

Cada estágio é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém inter-relacionadas com as anteriores. Significa dizer que a aquisição de um novo conhecimento (compreensão de um determinado conceito, por exemplo) implica uma reorganização de estruturas mentais já existentes, ou seja, para compreender a nova informação, é necessário que o sujeito reveja seus

conceitos, que compare e reestruture os sentidos já adquiridos para captar esse novo conhecimento. Esse processo de desenvolvimento envolve interpretação da realidade, assim como sua reconstrução. É um movimento (vital) da ação humana que busca sempre o alcance de um estado de equilíbrio, havendo uma tendência no ser humano a uma adaptação cada vez maior à realidade, o que Piaget denomina processo de equilibração.

## PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO E DE ACOMODAÇÃO

Quando ocorre uma necessidade (intelectual, afetiva ou orgânica), que por sua vez é a manifestação de um desequilíbrio, o sujeito reagirá a ela por meio de uma tentativa de restabelecimento do equilíbrio. Na medida em que a ação do sujeito compensa a necessidade (soluciona um problema!), o equilíbrio é recuperado. Nesse movimento permanente de reajustamento, o sujeito (suas estruturas mentais) aciona dois mecanismos denominados assimilação e acomodação, os quais explicaremos a seguir.

Assimilar envolve a noção de que conhecer consiste numa significação dada pelo sujeito àquilo que é percebido. Em contato com determinado objeto ou fato, a criança investiga-o e tenta dar um sentido ao que percebeu, imprimindo uma lógica própria para conhecer. Desse modo, incorpora a situação ou objeto a seus esquemas mentais, não sendo necessário recorrer a outros mecanismos para compreender a situação.

Um exemplo de assimilação seria o de uma criança que tem conhecimentos na área de informática e sempre manipula apenas os jogos existentes em seu computador. Um dia, é convidada para jogar no computador de um amigo. Embora os jogos ali encontrados possuam diferenças, o garoto conhece bem os comandos centrais para conduzir a atividade, logo se integrando, sem maiores esforços, ao jogo proposto.

*Assimilação: ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar esse objeto a esquemas mentais já existentes no sujeito.*

Já o mecanismo de acomodação exige uma modificação dos esquemas mentais (assimilados), a fim de que um novo conhecimento seja construído.

Tomando o exemplo acima, suponhamos que o jogo proposto pelo amigo tivesse um grau elevado de complexidade em relação aos jogos com os quais a criança já brincou. Ela teria, então, que passar por um processo de descoberta de estratégias, de tentativas de acertos ou mesmo troca de informações com o amigo, a fim de compreender o jogo, ou seja, mudar seus esquemas mentais (e de ação) em função do novo objeto (jogo complexo).

*Acomodação: o sujeito age sobre o objeto e este, por suas características específicas, impele o sujeito a uma transformação de seus esquemas mentais, a fim de que possa incorporar este novo objeto (do conhecimento).*

Para Piaget, o desenvolvimento do sujeito dar-se-á no sentido de promover uma adaptação mais precisa à realidade. As estruturas mentais, assim como os processos afetivos da criança, tenderão a alcançar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento, em função da ação recíproca entre a criança e seu ambiente. Esse processo dar-se-á por meio de sucessivas assimilações e de acomodações do sujeito na interação com os objetos de conhecimento. O ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é o mecanismo autorregulador, denominado *equilíbrio*.

## A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE PIAGET E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Com sua Psicologia Genética, Piaget não intencionava criar uma teoria das aprendizagens, mas, sim, responder questões epistemológicas (LAJONQUIÈRE, 1993), foco central de suas investigações. Desejava compreender como o ser humano constrói seus conhecimentos, como passa de um nível cognitivo-afetivo mais elementar para um mais complexo. Foi a partir de sua preocupação em estudar essa construção em termos psicogenéticos, de busca da gênese dos conhecimentos, que Piaget criou condições para se pensar os processos de aprendizagem.

Uma contribuição central de Piaget para a área educacional diz respeito à ideia de que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da

realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Transpondo essa afirmação para uma situação educacional, significa dizer que existe uma ênfase no aluno, em suas ações, seus modos de raciocínio, de como interpreta e soluciona situações-problema. Essa ideia posiciona-o num lugar de ativo em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, dada a ênfase nas interações, nos intercâmbios entre os sujeitos, o professor, assim como os próprios companheiros de classe, é peça fundamental para a construção do conhecimento.

Piaget estudou a natureza dos conhecimentos lógico-matemáticos, afirmando suas origens em um processo que engloba os aspectos maturacionais, a ação da criança em seu meio e as influências do meio sobre ela. A relação do sujeito com os objetos externos (fatos ou conhecimentos) é um exercício da cognição, pois o sujeito dá sentidos pessoais ao que busca conhecer. Ele compara, classifica, analisa e utiliza-se de estratégias que requerem o uso do raciocínio e de uma organização interna. Assim, o sujeito/aluno piagetiano é capaz de reconstruir as informações que recebe, a partir de seus conhecimentos, na interação com o meio.

*A aprendizagem, em Piaget, é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, não sendo um ato de incorporação passiva, mecânica.*

Partindo da noção de que se aprende a partir de uma reinterpretação do conhecimento, Piaget (2000) frisou a importância de um método ativo de ensino. Fez críticas a uma metodologia que visasse à mera transmissão (exposição) de conteúdos e a sua repetição mecânica, desconsiderando a autonomia do aluno frente ao seu processo de construção de conhecimento.

É que nada é mais difícil para o adulto do que saber apelar para a atividade real e espontânea da criança e do adolescente; no entanto, somente essa atividade, orientada e incessantemente estimulada pelo professor, mas permanecendo livre nas experiências, tentativas e até erros, pode conduzir à autonomia intelectual. (PIAGET, 2000, p. 60).

Piaget enfatizou o papel ativo e criador do aluno em seu processo de aprendizagem e a lógica empregada por ele para solucionar questões. Para a Epistemologia Genética, o papel do professor deve ser de um agente ativo, cabendo a ele “mostrar ao aluno que seus esquemas assimiladores são insuficientes para atingir um equilíbrio permanente” (PASCUAL, 1999, p. 9), apresentando atividades criativas e instigando-o a uma reflexão e criação constantes, por meio de questionamentos de suas respostas, de exemplos e de uma relação dialógica.

A análise de Piaget sobre o ensino considerava importante perceber as relações (convergências) entre a forma espontânea de raciocínio empregada pela criança e as formas mais complexas que pode vir a atingir. Quando o autor faz menção às noções espontâneas, ele refere-se aos conhecimentos que vão sendo construídos nas interações das crianças em seu mundo, formado por pessoas, coisas e significados diversos; não se trata de um modo de conhecer solitário, individualizado. Para que a criança avance de uma condição de conhecimento menos elaborado para um mais complexo, o autor salienta o papel da educação. Esta é entendida por ele como fator crucial para a construção das estruturas mentais mais essenciais, posto que “em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento” (PIAGET, 2000, p. 33).

Piaget considera essencial que o professor esteja ciente não apenas dos conteúdos que ensina, mas também das características do desenvolvimento da inteligência, que ele conheça como as operações lógico-matemáticas desenvolvem-se no pensamento do sujeito. Afirma que os “erros” e as hipóteses que a criança cria em relação a uma dada situação-problema possuem um valor formador. Por conseguinte, fazem parte de um percurso construtivo pelo qual ela passa, até que determinados conteúdos sejam compreendidos de forma mais ampla, mais abstrata. Essa visão do “erro”, na teoria piagetiana, obteve forte repercussão nas instituições escolares, assim como em outros contextos que envolvem o uso da avaliação.

A noção de construção de conhecimento aqui discutida, a forma como o sujeito utiliza esquemas de ação, como organiza dados e situações que surgem, são elementos centrais para se pensar como ocorrem as aprendizagens que, na concepção piagetiana, remete a processos de assimilação. Aprender implica uma

elaboração interna, uma interpretação do objeto a ser apreendido e, ao mesmo tempo, o aprender é uma possibilidade na interação com o mundo. O aspecto maturacional pode aparecer como limite (por exemplo, não se pode falar aos dois meses de idade), mas não como elemento determinante (LAJONQUIÈRE, 1993), sendo fator primordial para a aprendizagem os modos de interação.

Apresentaremos, agora, uma síntese do que, segundo Penna (1982), seria uma teoria de aprendizagem extraída a partir dos conceitos piagetianos:

1. Aprendizagem cognitiva e não mecanicista, posto que concede importância aos processos de compreensão;

2. Revela-se estrutural e não meramente associativa;

3. Define-se como interacionista, salientando a importância das relações reversíveis entre sujeito e o meio ambiente. É construtivista, e não inatista ou empirista;

4. Desenvolve-se centrada no conceito de competência, de capacidade de fornecimento de resposta, tendo como condição os estágios de desenvolvimento percorridos pela criança;

5. Concede relevo aos processos de equilíbrio (condição que possibilita a estabilidade das aquisições do sujeito em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem).

Para Piaget, a inteligência é construída, sendo necessário considerá-la em seus aspectos qualitativos e não como um produto de dotações genéticas ou estimulações externas. Os estudos de Piaget derivaram pesquisas em diferentes campos do conhecimento. Um deles, de grande repercussão no Brasil, é a psicogênese da língua escrita apresentada por Emília Ferreiro, aluna de Piaget, e Ana Teberosky (1985). Essas pesquisadoras investigaram e explicaram as hipóteses das crianças no processo de aquisição e construção da leitura e da escrita. Seus estudos na área da alfabetização (atualmente, primeiro ano do Ensino Fundamental) impulsionaram as discussões sobre a proposta construtivista e sua repercussão na formação e na prática docente.

## SUGESTÃO DE FILME

**Jean Piaget.** Documentário apresentado pelo professor Ives de La Taille, discutindo os principais conceitos da teoria piagetiana e sua obra. Vídeo interessante e didático, que possibilita, em linguagem acessível, uma visão geral dos trabalhos de Piaget. Coleção Grandes Educadores. Duração: 40 minutos.

## LEITURA COMPLEMENTAR

“[...] O pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola (chamamos a atenção mais acima para essa espécie de inibição afetiva que bloqueia com tanta frequência o raciocínio dos alunos em decorrência de fracassos na matemática). À primeira vista, o despontar da personalidade parece mesmo depender sobretudo dos fatores afetivos, e o leitor talvez tenha se surpreendido com o fato de que, para ilustrar essa noção de um livre desenvolvimento da pessoa, tenhamos começado pela Lógica e pela Matemática! Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

[...] A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e à necessidade de demonstração. As operações da lógica são, com efeito, sempre cooperações, e implicam em um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional. Mas a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente [...] A escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais. (PIAGET, 2000, p. 61-62).

# CAPÍTULO 6 – A PSICOLOGIA GENÉTICA DE HENRI WALLON E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

## A PSICOLOGIA GENÉTICA DE HENRI WALLON

Henri Paul Hyancinthe Wallon (1879 - 1962) nasceu na França. Realizou uma trajetória de estudo em vários campos, como Filosofia, Medicina, Psicologia e Educação. Nesse último, atuou intensamente participando de debates, movimentos e dando contribuições para as áreas do ensino e da aprendizagem. Integrou, em 1944, uma comissão ligada ao Ministério da Educação francês, que culminou com a elaboração de um projeto de reforma do ensino chamado *Plano Langevin-Wallon*.



Wallon sempre esteve atento aos acontecimentos de seu tempo, tendo sido contemporâneo de duas grandes guerras, além de ter participado ativamente de um contexto de efervescência política e transformações de diversas ordens na sociedade europeia. Em 1931, passou a se reunir com um grupo de intelectuais para estudar o materialismo dialético de Karl Marx, que influenciou de maneira significativa sua Psicologia, em especial, no que tange ao método de análise e à ideologia libertária. Filiou-se ao partido comunista em 1942, foi perseguido por opositores dessa ideologia e assumiu uma postura crítica em relação às questões político-sociais de sua época. Em sua prática como psiquiatra, Wallon atendeu crianças com problemas neurológicos e com distúrbios psicológicos. Realizou atendimento a pessoas vítimas de guerra, experiência que também lhe forneceu valiosos subsídios para a sua teoria psicológica. (GALVÃO, 2001).

- IDEIAS CENTRAIS

Wallon pensa uma Psicologia que ultrapassa a concepção idealista ou materialista-mecanicista dos fenômenos psíquicos. Para ele, é equivocado tanto o estudo do psiquismo fundamentado apenas na auto-observação, na atividade introspectiva, quanto aquele que o analise como produto de conexões biológicas, cujo funcionamento é regulado pela mecânica do organismo. Wallon acredita que o desenvolvimento humano deve-se a fatores biológicos, às condições de existência (eminentemente sociais) e às características individuais de cada um, em uma relação de interdependência entre cada fator.

A teoria psicogenética de Wallon preocupa-se com a explicação da relação entre a criança e seu meio social, com as mudanças que vão-se processando nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, com suas necessidades e interesses específicos e com o que o ambiente social oferece para suprir suas demandas.

Wallon objetiva compreender a gênese dos processos psíquicos do ser humano, apresentando uma concepção de desenvolvimento que inclui, de forma integrada, as dimensões intelectual, afetiva e motora. O sujeito walloniano possui um aparato orgânico prevaemente em seu início de vida, marcado por manifestações predominantemente emocionais, direcionadas ao mundo externo, às pessoas que dele cuidam. Desde o início, o contato com os outros constitui uma dimensão eminentemente social e possibilita que a criança, apropriando-se do universo cultural em que está inserida, construa progressivamente condutas superiores de raciocínio e de ação no mundo.

Por meio do estudo da criança, ao analisar a gênese de seu percurso real de vida, Wallon realiza importantes descobertas sobre o psiquismo adulto. Sua teoria é considerada como a psicogênese da pessoa completa, pois compreende o ser humano em sua totalidade, integrando razão, emoção e as influências histórico-culturais. Vale ressaltar que o autor distingue os conceitos de emoção e de afetividade. O primeiro refere-se às variadas reações (sob intervenção do sistema nervoso) em que ocorrem modificações na forma de respirar, no ritmo cardíaco e no metabólico, tremores, dentre outros. Embora com fortes implicações orgânicas, a emoção é uma manifestação da vida afetiva. A segunda é um conceito mais amplo, que engloba vários outros processos, como o pensar, o falar, o mover-se, o desejar e a própria emoção.

É nessa relação sujeito-meio que Wallon vai situar o desenvolvimento da criança, pois estudá-la de forma contextualizada possibilita perceber a dinâmica entre ela e o ambiente, a cada idade e de forma particular. O suporte biológico é importante, mas não é o fator determinante, pois a determinação é recíproca, ou seja, não se pode pensar a evolução das estruturas psicológicas e seu suporte fisiológico em separado. O cenário desse desenvolvimento está constituído pelos aspectos físicos do ambiente, as pessoas, a linguagem e os conhecimentos de cada cultura. Conforme as idiosincrasias da idade e suas necessidades, a criança vai interagindo ativamente com um ou outro fator.

## • AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Para Wallon, o estudo da criança deve ser realizado analisando suas fases de desenvolvimento. Essa investigação deve ser feita pelo método de observação, tomando a criança como ponto de partida e compreendendo suas manifestações sem usar o contraponto com a lógica adulta. Cada idade da criança constitui um conjunto não separável e original. Desse modo, a concepção walloniana de infância percebe o ser humano como biologicamente social, um ser cuja estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para avançar constantemente em seu desenvolvimento.

A duração de cada etapa e as idades correspondentes são variáveis, pois estamos diante de uma concepção de desenvolvimento que enfatiza os processos interacionistas da criança com o meio social e não uma lógica linear referente apenas ao fator etário (cronológico).

Em cada fase predomina um tipo de característica, havendo alternância entre manifestações intelectuais e afetivas, o que Wallon chamou de alternância funcional. Nas etapas em que a criança está mais fortemente implicada no componente intelectual, ela volta-se para ações, interesse em atividades de conhecimento do mundo externo, do que está ocorrendo em seu ambiente físico e social. As etapas em que predomina a afetividade, são momentos mais ligados à construção de si, no contexto de interação com os outros. (GALVÃO, 2001).

Os estágios são denominados impulsivo-emocional, sensório-motor projetivo, personalista, categorial e adolescência. Embora essas etapas sigam princípios funcionais, de acordo com o funcionamento do sistema nervoso, o

ritmo de cada uma delas é marcado por uma descontinuidade. Isso significa que podem ocorrer mudanças, retornos de características próprias de uma etapa anterior em etapas mais recentes. Na passagem de um estágio a outro podem surgir alterações no comportamento da criança, instalando-se crises. Aliás, para Wallon situações de conflito marcam o desenvolvimento do sujeito, podendo advir das próprias contradições entre o que ele espera, almeja e o que ocorre em sua relação com o ambiente do qual faz parte. O quadro 3 apresenta, resumidamente, os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon.

**Quadro 3: Os estágios do desenvolvimento da pessoa em Wallon**

<p><b>Impulsivo emocional (1º ano)</b></p>	<p>Momento marcado por inabilidade motora (e simbólica), dependência de cuidados maternos, movimentos desordenados.</p> <p>Comunica-se por meio da emoção (choro, medos, sons que vão se diferenciando, etc.). Inicialmente a criança não percebe diferenciação entre seu corpo e os objetos do mundo externo</p> <p>As manifestações emocionais iniciais produzem efeitos no ambiente, mobilizam a presença do outro, já sendo um contato de caráter social.</p> <p>Os adultos vão introduzindo gradativamente a criança no contexto cultural em que vivem.</p>
<p><b>Sensório-motor Projetivo (1 – 3 anos)</b></p>	<p>A criança começa a explorar o mundo físico, a manipulá-lo. Maior autonomia de movimentos.</p> <p>Utilização de uma inteligência prática (conhecimento perceptivo e motor da realidade). O pensamento está atrelado aos gestos/movimentos. Há uma projeção do pensar em manifestações motoras.</p> <p>Início do desenvolvimento da função simbólica (movida pela ação).</p>
<p><b>Personalista (3 - 6 anos)</b></p>	<p>Momento de formação da personalidade/construção da subjetividade. Há o predomínio dos aspectos afetivos na relação da criança com o ambiente.</p> <p>Busca de autonomia, “negação” do outro, contraposições a ordens, comportamentos arreados em determinadas situações, mas ainda com forte vínculo com a família e necessidade de aprovação.</p> <p>Pensamento sincrético (fabulação, contradição, incoerências na fala e na escrita etc). Função simbólica consolidada.</p> <p>Tentativa de autoconstituição, de construção de si.</p>

<b>Categorial (6 - 11 anos)</b>	<p>Avanços no plano da inteligência. Redução do sincretismo.</p> <p>Pensa formando categorias, consegue organizar séries, classificar, diferenciar. (compreende a realidade de forma mais objetiva).</p> <p>Interesses da criança pelos objetos externos, conhecimento da realidade, curiosidades. Energia do sujeito volta-se para o mundo externo.</p> <p>Conflitos entre ampliar o universo de atividades a serem conhecidas e preservar a relação com as pessoas importantes para ela.</p> <p>Abrandamento dos conflitos/Trégua interpessoal (DANTAS, 1990).</p>
<b>Adoles- cência (11 anos em diante)</b>	<p>Inicia-se a puberdade e, com ela, mudanças no plano afetivo, nas relações consigo e com os outros.</p> <p>O componente afetivo é mais “racionalizado” em virtude de mudanças no campo intelectual.</p> <p>Momento de construção de si, de busca de novos sentidos.</p> <p>Depara-se com o desafio (conflito) de buscar sua identidade, de ampliar seus vínculos afetivos, sem com isso perder a afeição de pessoas significativas (pais, por exemplo).</p>

*Fonte: Nunes e Silveira (2011).*

Cada estágio traz características próprias, todavia, as realizações (afetivas/intelectuais) de um período contribuem para a etapa seguinte que, por sua vez, integra as realizações passadas, construindo novas e, ao mesmo tempo, diferenciando-se da etapa anterior. Em relação a evolução dos estágios de desenvolvimento, Wallon (2007) explica:

Para quem olha cada um em sua totalidade, a sucessão deles parece descontínua; a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. (p. 11).

As aquisições linguísticas/intelectuais na adolescência, por exemplo, são novas (diferenciam-se), mas trazem relação com as construções intelectuais do período anterior. O novo integra o arcaico, ao mesmo tempo em que o

transcende, representando os avanços progressivos do sujeito no plano do pensamento, da palavra, da socialização e do sentimento.

## CONTRIBUIÇÕES DE WALLON AOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para Dantas (1994), o interesse dos educadores pela obra de Wallon refere-se, principalmente, a sua proposta de uma Psicologia integradora que enfatiza os processos emocionais e afetivos, num cenário educacional em que predomina o componente intelectual do conhecimento. Nessa perspectiva, existe uma conexão entre a emoção e o funcionamento da inteligência, sendo a primeira um fenômeno cuja função é mobilizar o outro, o que denota seu caráter socializador. A emoção é um elemento de expressão, que inclui aspectos orgânicos (tônicos / musculares), ao qual o professor precisa estar atento. Quando o componente emocional é exacerbado, há uma tendência à inibição do componente intelectual e vice-versa, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno.

### • EMOÇÃO E INTELECTO

Apoiando-se nas ideias de Wallon, a escola necessita lidar adequadamente com as emoções dos alunos, não intensificando situações de frustração e ansiedade, pois isso poderia interferir no funcionamento intelectual da criança em seu processo de aprendizagem. O professor precisa estar ciente, também, das suas próprias reações emocionais diante do aluno, compreendendo que o desenvolvimento da pessoa atravessa momentos conflituosos, de grande expressão emocional como, por exemplo, no período da Educação Infantil, que corresponde aproximadamente à fase do personalismo, já mencionada. Outro momento em que as questões emocionais estão evidenciadas, podendo surgir conflitos na relação professor-aluno e também entre os próprios discentes, é na adolescência.

Esses conflitos precisam ser entendidos como parte de uma etapa de construção do psiquismo do sujeito e não, necessariamente, empecilhos para a aprendizagem. Desse modo, o professor deve agir sem se deixar contagiar pelas situações conflituosas tentando manter o equilíbrio e, de certo modo, a

racionalidade, pois os processos relacionais (professor e aluno) são essenciais na aprendizagem.

Na teoria de Wallon, a emoção é percebida como elemento que contagia, mobiliza o outro, assim como produz efeito no próprio sujeito. Esse conceito ganha papel fundamental em sua obra, operando a passagem do mundo orgânico (inicial) para o social, do plano fisiológico para o psíquico. A canção de Milton Nascimento ajuda a ilustrar essa força da emoção e os conflitos, a partir dela, instaurados.

*Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim, doce ou atroz, manso ou feroz, eu caçador de mim.*

*Preso a canções entregue as paixões que nunca tiveram fim, vou descobrir o que me faz sentir... eu caçador de mim.*

É na ação sobre o meio humano que deve ser buscado o significado das emoções (GALVÃO, 2001), e a escola torna-se um espaço de reflexão não apenas acerca dos modos de aquisição de aprendizagens de conteúdos, mas também sobre as formas de lidar com expressões da própria subjetividade. Um exemplo é a importância de o professor saber distinguir os limites de uma situação conflituosa em sala de aula, percebendo-a como necessária ou mesmo transitória, ou como um fator de entropia, de desorganização mais severa e comprometedora da aprendizagem.

## • A ESCOLA E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

A escola, atualmente, é um espaço onde o aluno permanece grande parte de sua vida. Consequentemente, além de cumprir seu papel na construção do conhecimento, pode contribuir com a transformação de conflitos/dificuldades desse sujeito nos seus diferentes estágios de desenvolvimento. Para isso, é necessário conhecer a criança em suas variadas dimensões: o tipo de relação que trava com o meio, suas condições de vida, interesses, os grupos aos quais pertence. É importante, ainda, compreender essa criança em toda a sua complexidade (afetiva, intelectual e motora) e oferecer atividades/vivências escolares coerentes com essa visão integral de desenvolvimento.

Conforme vimos na fase do personalismo, a criança começa a construir um espaço de autonomia, sendo ainda forte sua relação com a família, marcada por laços estreitos e, também, por momentos de conflitos. Na escola, o aluno pode conseguir um espaço maior para exercer suas escolhas (amigos, atividades lúdicas, leituras), principalmente, quando tem um professor que conhece suas peculiaridades e elabora atividades coerentes com a sua realidade. É possível que o aluno possa ampliar gradativamente sua socialização, expressando seus sentimentos de uma forma mais autônoma, ensaiando seus “nãos”, sem receber sanções, recriminações (MAHONEY, 2002). Isso pode contribuir significativamente em seu processo de desenvolvimento, nos diversos aspectos, incluindo a administração das situações conflituosas que vivencia no período.

- CONCEPÇÃO DE SUJEITO/ALUNO

Além do conhecimento das peculiaridades que envolvem cada etapa do desenvolvimento da criança, a área de educação extraiu da teoria Psicogenética de Wallon uma concepção de sujeito/aluno ativo. Para aprender, ele deve apropriar-se dos conhecimentos, dos significados culturais a ele direcionados. Portanto, a aprendizagem não é um ato de recepção passiva de conteúdos a serem internalizados, mas uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito.

Nesse sentido, analisa-se também o papel do contexto escolar (como espaço físico e simbólico), da atuação do professor (também concebido como sujeito ativo) e do tipo de atividade planejada, bem como de suas consequências para a aprendizagem do aluno. Na teoria walloniana, espera-se que ocorram experiências de ensino propiciadoras de interações grupais. O trabalho pedagógico deve ser realizado apresentando conteúdos que alternem a construção do mundo (objetivo) e a construção do eu (subjetividade), a partir de atividades que possibilitem a expressão verbal, corporal e emocional.

- ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na investigação dos processos de ensino e aprendizagem na escola é crucial abordar as interações entre professores e alunos, refletindo sobre os

conflitos que podem ocorrer nessa relação. A aprendizagem deve ser analisada entendendo que professor e aluno compõem uma unidade, inseridos num contexto específico e vivenciando situações concretas do dia a dia. Desse modo, a análise dos acontecimentos escolares (rendimento do aluno, comportamentos que surgem, conflitos etc.) deve levar em conta o contexto total no qual estão inseridos. Um exemplo concreto a esse respeito, refere-se às situações ditas de fracasso ou de dificuldade de aprendizagem presentes na escola. Assentados em uma visão walloniana, elas podem ter relação com questões que englobem, mas ao mesmo tempo transcendam, a interação professor e aluno como: as condições infraestruturais das escolas, os recursos financeiros, as políticas públicas para a educação, o tipo de planejamento adotado pela instituição, o currículo, dentre outras.

- DINÂMICA DE SALA

Um aspecto importante na obra de Wallon é o entendimento de que muitas dificuldades de aprendizagem decorrem do não investimento da pessoa no ato de aprender. Por conseguinte, o professor deverá observar a criança, tentando compreender as causas do não envolvimento, dando-lhe o tempo necessário para lidar com a situação. Também deve ser considerado o ambiente escolar como fator interveniente na aprendizagem do sujeito quanto à seleção dos conteúdos, ao espaço onde a atividade será realizada, aos materiais utilizados, à organização e o uso do tempo e às oportunidades de interações sociais oferecidas.

Um fator de atenção, relacionado às práticas pedagógicas, especialmente com crianças pequenas, é o cuidado de não se exigir comportamentos (estereotipados) para os quais elas não estejam aptas. Um exemplo é a cobrança de que fiquem quietas por um longo período a fim de que possam realizar determinadas atividades. Para Wallon o movimento e a agitação da criança pequena relacionam-se (também) com processos maturacionais, referentes ao funcionamento do sistema nervoso. Assim, não é uma atividade que dependa apenas de um comando externo, de uma exigência do adulto. Mahoney (2002) cita um comentário da professora Heloisa Dantas, referindo-se a um projeto que coordenou para a 1ª série, sobre a consideração das necessidades tônico-posturais das crianças em sala de aula, onde devem existir “cadeiras adequadas ao

tamanho das crianças, variação das posições (sentados, em pé, outra cadeira) e liberdade para andar na sala ou no pátio quando necessário” (p. 22).

A escola deve incentivar a realização de atividades que favoreçam intercâmbios grupais, que abranjam as dimensões motora, afetiva e intelectual, favorecendo o desenvolvimento da pessoa. Também precisa estar atenta à individualidade de cada aluno, para que eles possam construir e/ou afirmar suas identidades. Como a própria concepção walloniana de desenvolvimento define, o sujeito passa por um processo de socialização que deve permitir sua individuação, pois a partir da interação com o outro, vai-se tornando diferente dele e construindo sua singularidade.

Como vimos, então, Wallon concebe o desenvolvimento humano de forma integrada, por meio das dimensões intelectual, afetiva e motora, bem como da alternância funcional entre razão e emoção. Nesse processo, a aprendizagem tem papel importante como uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito. Essa concepção, então, exige da escola um novo posicionamento desde a formação docente, o currículo, até as interações no dia a dia com a comunidade escolar.

## SUGESTÃO DE FILME

**Henri Wallon.** Brasil (2006). Direção: Régis Horta. Documentário que traz a concepção de desenvolvimento walloniana, explicitada por Izabel Galvão, tornando acessível à compreensão das ideias centrais desse estudioso. Duração: 30 min. Coleção Grandes Educadores.

# CAPÍTULO 7 - A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMENOVICH VIGOTSKI E O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Nascido de família judia em 1896 na Bielo-Rússia, Lev Semenovich Vigotski morreu jovem, vítima de tuberculose em 1934. Graduou-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos também nas áreas da medicina e do direito. Iniciou seu percurso na Psicologia após a Revolução Russa (1917), desenvolvendo trabalhos na área de psicologia clínica, neuropsicologia, saúde mental, aprendizagem escolar, desenvolvimento infantil, educação inclusiva (defectologia).



A Psicologia Vigotskiana tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, investigando os processos psicológicos humanos, com relevo em sua dimensão histórica e não natural. Extrai do marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais. Portanto, a vida determina a consciência e não o contrário (PINO, 2002). Nessa perspectiva, o ser humano transformando a natureza modificou a si. Construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie.

Na abordagem histórico-cultural merecem menção os nomes de Alexander Romanovich Luria, considerado o pai da neuropsicologia e Alex N. Leontiev, colaboradores de Vigotski em diversos estudos e que, posteriormente a sua morte, seguiram suas próprias produções com destaque, respectivamente,

para os processos simbólicos e mediadores na construção do psiquismo e para o estudo da atividade humana. Outros autores como Bluma Zeigarnik, Rubstein, Elkonin, Galperin e Davidov também merecem destaque por terem desenvolvido estudos a partir de Vigotski.

Vigotski propôs a investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo da gênese (origem) do psiquismo, isto é, da dinâmica de sua constituição. Ele criticava os métodos que investigassem a mente humana a partir de uma análise do pensamento realizada pelo próprio sujeito (introspecção) ou que concebesssem o psiquismo como um conjunto de elementos isolados (comportamentos, por exemplo) passíveis de observação, mensuração e controle.

A teoria vigotskiana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em socio-histórico (VIGOTSKI, 1991).

O desenvolvimento dá-se a partir de crises nos diversos períodos da onto-gênese, quando as atividades exigidas pelo contexto no qual está o sujeito demandam novos sistemas psicológicos, desafiando o psiquismo que precisa modificar-se para avançar no desenvolvimento. Nessa perspectiva, Vigotski destaca as crises: pós-natal, do primeiro ano, três anos, sete anos e da adolescência. Ressalte-se que as idades cronológicas não são rígidas e devem ser observadas nos tempos e nos momentos históricos, assim como nas singularidades do ser humano. Para atravessar essas crises, a pessoa necessita de suporte afetivo, social e de condições objetivas adequadas. Caso contrário, pode ter seu desenvolvimento impedido, atrasado ou mesmo adoecido psiquicamente. Por isso, o cenário escolar é tão importante no desenvolvimento infantil e de adolescentes. Afinal, é na escola que passam boa parte de suas vidas.

Ao longo do desenvolvimento existem, segundo Vigotski, dois aspectos qualitativamente diferentes a considerar-se que são as funções elementares (memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural) e as superiores (memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento da volição, dentre outros). As primeiras possuem origem biológica e referem-se a um momento

mais inicial do desenvolvimento da criança, apresentando-se também nas espécies animais. São determinadas pela estimulação ambiental, havendo uma dependência das experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural. Assim, para um bebê recordar algo, ele utiliza recursos mnemônicos mais simples, próximos de um modelo perceptivo, por exemplo, a um momento em que apenas ao ver uma outra criança com uma chupeta ou deparar-se com esse objeto (cultural), ele o solicita.

Por meio de atividade em processos de interação com o ambiente social, as funções psicológicas vão-se transformando, evoluindo, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito. Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico vai do plano intersíquico para o intrapsíquico. No exemplo anterior, ao interagir com as pessoas no contexto em que está inserido, o bebê vai-se apropriando dos significados culturais de palavras, objetos, gestos, sentimentos etc. Por conseguinte, na medida em que a criança avança em seus processos psicológicos superiores, dentre eles, a capacidade de simbolização, ela já não recorrerá apenas à percepção imediata de um objeto/acontecimento para evocá-lo.

O comportamento cultural tem seu início nos processos naturais, ou seja, numa condição de desenvolvimento mais elementar (regida pelas limitações de ordem biológica). É importante salientarmos que a passagem de um desenvolvimento menos complexo para o superior não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolvimento cultural do sujeito, ele passa por uma mudança interna dos “processos naturais”. E isso não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, mas é fruto da atividade da espécie humana diante das oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, por ela é reconstruído.

Importante ressaltar, como informam Carmo e Jimenez (2007), que a atividade prática humana é categoria central na obra de Vigotski. Embora a linguagem ocupe papel de destaque em sua teoria, como elemento de mediação central na apropriação da cultura pelos sujeitos, a categoria trabalho também é dimensão essencial para a compreensão da gênese das funções psicológicas superiores. Segundo Leontiev (1996), referindo-se ao problema da origem do

pensamento em Vigotski, primeiro vieram os atos (a atividade prática), que agiram de forma mediada por meio da palavra.

- A IDEIA DA MEDIAÇÃO

Essa é a primeira forma de interação que a criança efetivamente é marcada pelo uso de instrumentos dos quais o meio dispõe, que são os objetos e utensílios materiais, utilizados para manipular e modificar a realidade externa. Podemos introduzir aqui a ideia da construção de uma inteligência prática, inclusive encontrada em algumas espécies animais. Essa analogia precisa ser entendida de forma cuidadosa, posto que as demais espécies, por mais que avancem em seus desenvolvimentos, não atingem graus de aperfeiçoamento que encontramos no ser humano.

*O uso de instrumento objetiva uma mudança no meio, ocorrendo uma transformação externa.*

Já a utilização de signos (linguagem, escrita, símbolos numéricos, desenhos, mapas etc.), conduz a criança a uma ação autogerada e à regulação do seu próprio comportamento por meio de atividades mediadas, tipicamente humanas. Vigotski (1996) afirma que

“o signo é um meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente em sua própria conduta, ou na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (p. 94).

*O uso do signo é sempre um meio de relação social, que apenas gradativamente, torna-se um meio de influência sobre o próprio psiquismo do sujeito.*

Para Vigotski, estamos diante de um ser que não segue a evolução de um desenvolvimento linear, como ocorre em outras espécies, mas sim de um sujeito que lança mão de dispositivos não naturais para fins de transformação de seus processos psicológicos e da realidade externa. O sujeito utiliza os signos para atuar no mundo, podendo planejar, realizar reflexões mais complexas e compreender de forma mais refinada a sua realidade.

Nessa abordagem, a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e de sentidos internos. É um tipo de atividade superior, que se diferencia de ações mais elementares como os reflexos e as atividades limitadas à percepção imediata da realidade.

Pensar o desenvolvimento humano em Vigotski é impossível sem a dimensão do outro, do intercâmbio social, da interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar.

## VIGOTSKI E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de aprendizagem em Vigotski vem do vocábulo russo *obuchenie*, que se refere ao “processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, implica a dimensão do que aprende e de quem ensina e, conseqüentemente, o intercâmbio social. Encontramos essa palavra ora traduzida como ensino (VIGOTSKI, 2001a), ora como aprendizagem (VIGOTSKI, 1994). De fato, as aparentes diferenciações em termos de tradução acabam por nos remeter à complexidade do conceito em foco, no sentido de não ser possível em Vigotski, pensar o termo aprendizagem (ação de aprender) sem implicar interação com o outro (pessoas em situações de ensino).

*Aprendizagem, em Vigotski, é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido.*

Vigotski fala acerca de dois tipos de aprendizagens de conceitos:

a) Espontâneos, que são adquiridos nos contextos cotidianos de atividade da criança, como os papéis de cada membro da família (pai, mãe, irmão), a função de objetos e utensílios domésticos (para que servem a colher, o prato, a cadeira etc).

b) Científicos, adquiridos por meio do ensino como, por exemplo, os conceitos matemáticos de números decimais, conjuntos, variáveis e os conceitos de verbo, adjetivo, substantivo, vinculados à compreensão da linguagem escrita.

É importante compreendermos a interdependência entre ambos os conceitos. Sem a influência do ensino, os conceitos espontâneos não chegariam a se estruturar como conceitos científicos, o que faz da aprendizagem escolar um contexto de desenvolvimento por excelência. Do mesmo modo, sem o suporte dos conceitos espontâneos, os científicos não teriam significados autênticos, pois seriam adquiridos de forma mecânica.

Vigotski (2001a) teoriza sobre a intrincada relação entre desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo importância crucial às práticas educacionais como propulsoras do desenvolvimento humano. Porém, reconhece que anterior ao ensino escolarizado, a criança já traz uma pré-história de conhecimento e que, ao entrar em contato com noções na área de matemática ou da escrita em forma de conteúdos escolares, já experienciou em sua vida cotidiana essas noções, por exemplo, realizando contagens e testando hipóteses sobre a escrita presente numa sociedade letrada.

Vigotski (1991) também discute as razões que estão na origem da dificuldade da criança diante da aprendizagem da escrita. A atividade espontânea da criança, como saber o nome de seus familiares, é impulsionada por motivos, necessidades, enquanto a escrita formal demanda habilidades que envolvem mecanismos de abstração complexos. Desse modo, o papel da escola é essencial no desenvolvimento de funções psicológicas mais avançadas como, por exemplo, na construção de conceitos necessários ao domínio de uma escrita sistemática.

A inter-relação dos conhecimentos espontâneos e científicos remete-nos à importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Vigotski discorre acerca de duas possíveis dimensões do desenvolvimento: aquela referente às capacidades já completadas (desenvolvimento real) e aquela que está na iminência de ser efetivada (desenvolvimento potencial). Podemos exemplificar com uma criança que já tem capacidade de, sozinha, montar um quebra-cabeças de quatro peças. Nesse sentido, já conhece elementos desse jogo, como o encaixe de peças, as cores, reconhecimento das figuras, o que podemos chamar de desenvolvimento real. Com o auxílio de outra pessoa de maior conhecimento, a criança poderá ser desafiada a avançar para a montagem de um quebra-cabeças de seis peças. A intervenção do outro vai requerer estratégias diversas como lançar perguntas, apresentar modelos, pistas etc.,

que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória mediada e da atividade reflexiva. Nesse caso, a mediação possibilita que o potencial para montar um jogo mais complexo torne-se uma função real no desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, percebemos que, para Vigotski, a situação de ensino desperta e guia processos internos no desenvolvimento intelectual da criança, devendo voltar-se para as funções psicológicas ainda em formação, em constituição. Ele defendia que aquilo que o aluno já sabe fazer sozinho não deveria ser o foco do processo de ensino. Ao contrário, é importante atentar para as capacidades que podem ser efetivadas a partir da intervenção do outro como mediador. A escola, pela sua especificidade de lugar de (re)construção de significados culturais e históricos, pode fornecer condições concretas para que o desenvolvimento potencial torne-se real, como acreditava Vigotski (2001b), afirmando que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não observamos no curso do desenvolvimento da criança todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções (p. 336).

Na concepção de ensino vigotskiana, para que a escola introduza novos conceitos a serem aprendidos, não é preciso que determinadas capacidades intelectuais estejam presentes nos alunos. Ele considera importante perceber a existência de um limiar mínimo para um determinado aprendizado ter início, porém sem deixar de considerar um limiar superior. A noção que existe da prontidão para a alfabetização é um exemplo ilustrativo para essa crítica de Vigotski. Isso significa atentar para as possibilidades de avanços constantes no processo de aprendizagem proporcionados pelas situações de interação em sala de aula. Com essa ideia, Vigotski amplia a noção de desenvolvimento,

considerando que as interações sociais estão na origem de todas as funções psicológicas superiores.

Embora o conceito de ZDP possa ser relacionado a múltiplas situações de interação social, vividas pelos sujeitos na cultura, por exemplo, no âmbito do trabalho, família, lazer etc., ele representa uma significativa contribuição de Vigotski para a área escolar. Segundo Baquero (1994), tal conceito obriga-nos a pensar, para além de uma capacidade ou de características de um sujeito, mas em um sistema específico de interações. Desse modo, o aprender está vinculado ao reconhecimento das potencialidades e diferenças dos alunos, à ação do sujeito diante dos desafios lançados pela situação de ensino e à mediação do outro. A esse respeito, a pesquisa de Colaço (2001) constatou a importância das interações sociais das crianças/alunos para a emergência de situações de produção de conhecimentos.

Um repensar na concepção de avaliação de capacidades é promovido pelo conceito de ZDP, na medida em que compreende o aprender de modo dinâmico, contínuo e, essencialmente, ligado ao contato com o outro. A criação de espaços simbólicos possibilitadores de avanços no desenvolvimento psicológico deve ser pensada a partir da relação professor-aluno, aluno-aluno (de conhecimento mais avançado) e não, simplesmente, de um aglomerado de pessoas. Consequentemente, a aprendizagem demanda uma prática pedagógica que privilegie a participação ativa dos alunos e do professor, por meio de situações que primem pelo intercâmbio, pelo diálogo, pela expressão criativa e pelo trabalho em grupo, respeitando as atividades discursivas do aluno e sua singularidade (SILVEIRA, 2005).

Vigotski, ressaltando os aspectos qualitativos da inteligência, teceu críticas à forma como se avaliava a aprendizagem, conduzida a partir de testes que usavam a mensuração da idade mental da criança, padronizados e executados individualmente. Por conseguinte, sua teoria sugere que o avaliar não pode ser reduzido a um momento isolado, mas a captação das constantes mudanças no percurso da aprendizagem nas variadas situações de ensino.

As descobertas de Vigotski, sobre o processo de formação das estruturas psicológicas, revelam que a atividade intelectual do sujeito não é realizada mecanicamente e nem por repetições impostas pelo outro. Ao contrário, é realizada

por mediações construídas em situações de interação. Essas atividades mediadas caracterizam toda forma superior de comportamento, como a linguagem, o pensamento abstrato, a memória voluntária, dentre outras, e funcionam como um mecanismo interno que requer não apenas a memorização de conteúdos, mas, principalmente, a relação de significados entre os diversos signos culturais, presentes no mundo.

Na teoria histórico-cultural, deparamo-nos com a noção de sujeito social e ativo em seu ambiente cultural. Um sujeito que avança do imediatismo da percepção, das formas elementares de linguagem para uma apropriação cada vez mais elaborada de sua realidade. Isso se dá em um processo de subjetivação que amalgama dialeticamente o interno e o externo, as possibilidades (não inatas) de desenvolvimento da espécie e a cultura em sua riqueza de significados.

Em síntese, tomar a Psicologia de Vigotski para compreender a educação e a aprendizagem exige o compromisso de pensar a função social da escola, no sistema capitalista, marcado pela exclusão e desigualdade social. A escola, como possibilidade de constituição humana, é espaço de luta pela transformação social e pela autodeterminação do sujeito como ser político e social que faz a sua própria história, relacionada com muitas outras histórias coletivas e individuais. Assim, o sujeito/aluno deve ser entendido na sua concretude em uma perspectiva de vir a ser, de ser pleno de possibilidades (DUARTE, 1993).

## SUGESTÃO DE FILME

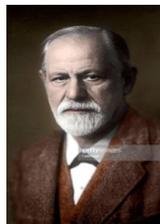
**L. S. Vygotsky.** Brasil (2006). Documentário apresentado pela professora Marta Khol da Universidade de São Paulo. Explicitando os conceitos fundantes da obra de Vigotski, em especial, na relação com a educação. Coleção Grandes Educadores. 45 min.

**Machuca.** Chile/Espanha, Reino Unido, França, (2004). O encontro de dois meninos de classes sociais distintas, Pedro Machuca e Gonzalo Infante, no Chile comunista de 1973, é tema central deste interessante filme do diretor Andres Wood. Machuca, um menino pobre da periferia chilena, vai estudar em uma escola de elite, como parte de um programa de integração proposto pelo diretor do colégio. Lá, o menino enfrenta a exclusão e a intolerância por parte dos colegas. Um deles, Gonzalo, um menino de classe média, contudo, torna-se seu amigo. A partir de então, os dois transitarão pelos universos particulares de cada um deles, descobrindo uma nova realidade em um contexto de crise política. Instigante filme que retrata a infância com sua inocência e curiosidade e, ao mesmo tempo, obriga-nos a refletir sobre nossa condição de sujeitos históricos e sociais (NUNES, 2007).

# CAPÍTULO 8- PSICANÁLISE E CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

## A PSICANÁLISE DE SIGMUND FREUD

Antes de explanarmos acerca das contribuições da Psicanálise para o contexto educacional, faremos uma breve retomada de conceitos psicanalíticos centrais, como o de Inconsciente, sexualidade infantil, transferência e a discussão que Freud realiza sobre a trama intersubjetiva que os humanos empreendem, em seu processo de constituição psíquica, com os desafios, conflitos, prazeres e insatisfações intrínsecos ao espaço civilizatório. Essa discussão subsidiará nossas reflexões sobre a complexidade dos processos de escolarização.



Sigmund Freud (Sigismund Schlomo Freud), o criador da Psicanálise, nasceu em 1856, em uma família judaica, em Freiberg, situada no antigo Império Austríaco. Atualmente, a região pertence à República Checa. Coursou medicina, com estudos na área de anatomia, neurologia e histologia. Freud faleceu em 1939, em Londres, cidade para onde se refugiou para defender-se da perseguição antissemita que assolava a Alemanha, com a ascensão do nazismo.

Quando Freud iniciou suas investigações sobre os fenômenos psíquicos, percorreu uma estrutura científica fortemente marcada por pesquisas de base neurofisiológica, tendo conseguido gradativamente fazer uma leitura da condição humana, dos distúrbios psicológicos e também da forma como tratá-los, que se distanciava das concepções médicas vigentes, até então.

Freud teve contato com estudos realizados por Jean-Martin Charcot, médico francês que tratou de pacientes histéricas usando a hipnose e, também,

com o médico Joseph Breuer, partilhando de seu método catártico e da hipnose, que consistia na rememoração (e narrativa) de uma situação traumática vivenciada por um paciente, a fim de que pudesse libertar-se do sintoma que apresentava. A histeria consiste em um fenômeno cuja origem é psíquica e pode-se apresentar por meio de sintomas como amnésias, alucinações, cegueiras, paralisias, afasias etc.

No início, Freud acreditava que a histeria estava relacionada a traumas sexuais reais, a experiências de sedução as quais as pacientes poderiam ter sido submetidas. Posteriormente, abdicou dessa ideia, compreendendo que a manifestação do sexual nas crianças ocorria independentemente de supostas intervenções concretas dos adultos. Isso lhe permitiu pensar o conceito de fantasia, levando-o a pôr em xeque a sua “teoria do trauma”.

Freud passou a compreender as manifestações psíquicas patológicas como sendo de natureza sexual, acabando por distanciar-se das influências de Charcot e de seu colega Breuer. É importante se enfatizar que a complexa concepção de sexualidade, em Psicanálise, também foi sendo diferenciada, por Freud (1987a), da forma como era concebida em sua época cuja ênfase era acentadamente posta no aspecto somático ou mesmo em concepções de caráter moral.

Em psicanálise, o conceito do que é sexual abrange bem mais [...] nós reconhecemos como pertencentes à ‘vida sexual’ todas as atividades que envolvem sentimentos ternos que têm impulsos sexuais reprimidos como fonte, mesmo quando esses impulsos se tornaram inibidos com relação ao seu fim sexual original, ou tiveram de trocar esse fim por outro que não é mais sexual. [...] Usamos a palavra ‘sexualidade’ no mesmo sentido compreensivo que aquele em que a língua alemã usa a palavra *lieben* (amar). (FREUD, 1987a, p. 208-209).

Ao entender os fenômenos psicológicos com base numa teoria sobre a sexualidade, cuja ênfase residia no estudo dos processos psíquicos inconscientes, Freud promoveu uma ruptura no modo de pensar de uma época. Momento marcado por uma Ciência Psicológica predominantemente calcada no estudo comportamental ou nos processos conscientes como fatores explicativos da vida humana, assim como por uma psiquiatria cujo método de investigação

centrava-se na observação de sintomas (determinados traços, comportamentos, reações musculares, gestos) sem a conexão entre essas manifestações e a singularidade de sua constituição, que remetia a história de cada sujeito.

Como já anunciamos, explanaremos sucintamente sobre a teoria psicanalítica, com ênfase em conceitos essenciais para a compreensão da concepção de psiquismo em psicanálise. Eles servir-nos-ão de base para uma leitura do contexto de ensino-aprendizagem com foco na importância dos aspectos intersubjetivos na situação educacional. Para essa discussão, traremos também a contribuição de autores que pesquisam a relação Psicanálise e Educação.

## A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO NA ABORDAGEM PSICANALÍTICA

As ideias de Freud acerca do funcionamento psíquico aparecem, de modo central, em dois momentos de sua obra. Iremos apresentá-las resumidamente neste texto, embora ratifiquemos sua complexidade. A partir de sua obra *Interpretação dos sonhos*, em 1900, Freud (1987b) trouxe uma concepção de psiquismo dividido em sistemas, não localizáveis anatomicamente, por ele denominados de: Consciente, Inconsciente e Pré-consciente-consciente, o que chamou de sua Primeira Tópica. Posteriormente, desenvolveu uma Segunda Tópica (1920 - 1923), trazendo uma nova forma de pensar o psiquismo sem, no entanto, neutralizar a anterior, tendo significativo destaque uma obra de Freud (1987c) de 1923. Introduziu, então, a conceituação das formações subjetivas Ego (eu), Id (isso) e Superego (super-eu).

**Quadro 4: Primeira tópica em Freud**

<b>Consciente</b>	Formado por pensamentos, ideias, percepções acerca da realidade.
<b>Pré-consciente-Consciente</b>	Sistema formado por conteúdos/lembranças que podem se tornar conscientes, possivelmente, sem grandes dificuldades. Funciona como censura, afastando da consciência, determinados conteúdos desprazerosos emanados do inconsciente.
<b>Inconsciente</b>	Refere-se ao que está latente, é regulado pelo princípio do prazer e é constituído por desejos em busca de satisfação.

*Fonte: Nunes e Silveira (2011).*

### Quadro 5: Segunda tópica em Freud

<b>Id</b>	Possui uma atividade inconsciente; é regido pelo princípio do prazer e impulsionado pela busca de satisfação. Instância psíquica menos acessível ao sujeito.
<b>Ego</b>	Relacionado à consciência. Sua existência está conectada ao sistema perceptivo, recebe influência do mundo externo e das forças provenientes do Id. Uma parte do ego é consciente (uma pequena parte) e outra é movida pela influência inconsciente.
<b>Superego</b>	Funciona como instância crítica, controlando conteúdos provenientes do Id, não aceitáveis no plano da consciência. Emerge do eu, não é consciente e surge em virtude da introjeção de normas e valores existentes na família e na cultura às quais pertence o sujeito. Tenta regular o conflito de forças entre o Id e o Ego.

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

O conceito de inconsciente, central na obra de Freud, foi sendo (re) construído, à medida que o autor reunia dados de sua prática clínica e ressignificava fatos de sua própria vida. A partir de seus estudos sobre os sonhos, compreendeu que neles havia uma significação concernente à realização de desejos inconscientes. Assim como o sonho, existem atos cotidianos, sintomas e falas que implicam determinações do inconsciente, estando essas manifestações na estrutura do sujeito na perspectiva de uma simultaneidade com a consciência, tendo uma lógica de funcionamento diferente, mas presentificando-se na vida cotidiana. Para Freud, o mecanismo presente nos sonhos encontraria-se também na vida do sujeito, pois, por meio dos processos de deslocamento e de condensação, os desejos encontram formas de expressão.

As manifestações psíquicas possuem sempre um sentido, uma intenção, um lugar na vida do sujeito. Somos possuidores de um universo de desejos, interesses e necessidades as quais não explicamos em toda a sua inteireza. Há um desconhecido em nós que pode aturdir e trazer-nos reações, atitudes que muitas vezes não coincidem com a ideia que temos de nós mesmos (ou do outro). Um esquecimento, uma troca de palavra ou um lapso de escrita, por exemplo, pode não ser algo casual. Há uma intencionalidade inconsciente e um sentido encoberto. Assim, não é possível pensar o desenvolvimento humano adulto sem considerar o percurso histórico da nossa constituição psicosssexual, bem como o funcionamento psíquico inconsciente, que abrange a maior parte de nossa vida psíquica.

## • A SEXUALIDADE INFANTIL

Freud ratifica a noção de que há sexualidade desde o início da vida, apresentando-a em sua obra, inicialmente, com forte componente fisiológico e químico na explicação dos processos de descarga sexual. Com o avançar de suas investigações, passou a compreendê-la numa lógica de relações intersubjetivas e não de uma posição fisiológica ou instintiva, percebendo a sexualidade como elemento presente nos mais distintos acontecimentos da vida do sujeito, evidenciando seu caráter relacional, cultural e não natural.

A sexualidade infantil difere da adulta, não se dirigindo ao ato sexual e reprodutivo, e sim às experiências de prazer gerado no próprio corpo. A libido (energia das pulsões sexuais) do sujeito vai-se organizando em torno do corpo e em diferentes momentos do desenvolvimento (psicossexual) direciona-se a uma zona erógena particular, que é definida por Freud (1987d) como parte do corpo (pele ou mucosa) que, ao ser estimulada, apresenta sensação de prazer. As “fases” são denominadas organização oral, anal e fálica. Elas não atendem à necessidade de reprodução, o que ocorre apenas com o advento da puberdade, após o período de latência.

Apresentaremos uma síntese desses tempos, abordando suas características centrais. Cientes da complexidade de cada um deles e de suas inter-relações, não é nosso objetivo aprofundá-los, e sim avançar para a compreensão da repercussão dos primeiros anos da infância nos processos de aprendizagem.

**Quadro 6: Fases do desenvolvimento psicossexual**

<b>Fase Oral</b>	O prazer está ligado à ingestão de alimentos e à excitação da mucosa dos lábios e da boca. A saciação da fome produz prazer, sensação de conforto, vivenciada em outras situações como no contato do dedo à boca, com a chupeta, o lençol no lábio.
	A criança está submetida a um movimento de forças que emanam de um corpo (que não necessita apenas de suprimento alimentar para sobreviver) e aos cuidados de quem realize a função materna. Este jogo intersubjetivo pode trazer prazer, mas também frustração, já que a presença do “cuidador”, de outro com o qual a criança conviva, não é garantida o tempo todo.

<p><b>Fase Anal</b></p>	<p>A mucosa anal e o intestino são as zonas principais de produção de prazer. As excrescências assumem um valor simbólico de dar e receber, ligadas à expulsão e à retenção. Existe alternância de lugar em relação à ação da criança no mundo e, conseqüentemente, na ligação com seus pais, que são a posição passiva e a ativa. A passividade é manifestada quando a criança põe em ação a mucosa do intestino; e a atividade é produzida por meio da musculatura do corpo.</p> <p>Surgem demandas externas em relação a determinadas regras sociais, como a aprendizagem do uso do “toilet”, com a exigência de que controle gradativamente seus esfíncteres, e ainda comece a aceitar determinados limites que são inevitáveis ao convívio social, que anteriormente não lhe eram postos.</p>
<p><b>Fase Fálica</b></p>	<p>Na terceira forma de organização da libido, a fálica, a criança começa a apresentar interesse na manipulação dos genitais, que funciona como forma de descarga sexual, de obtenção de prazer. Inicia um processo de curiosidade em relação ao seu corpo e ao corpo do outro.</p> <p>Neste momento, a criança considera a existência apenas de um genital, o masculino, estando presente na representação do Falo, percebendo o corpo completo, como se “nada faltasse”, e negando, assim, a diferença sexual anatômica. Esse período é marcado pela vivência de fantasias (inconscientes) infantis em um conjunto de relações intersubjetivas criança-pais, denominado Complexo de Édipo.</p>

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

- **COMPLEXO DE ÉDIPO**

Freud descreve esse momento da constituição psicosssexual humana, realizando uma correlação com a tragédia grega Édipo Rei, escrita por Sófocles. A criança elege, por meio de um processo de identificação, seus primeiros objetos de amor, mãe e pai, respectivamente, ou quem desempenhe esses lugares. É um contexto de intenso investimento afetivo, primeiramente em direção à mãe (de quem represente esse lugar). Trata-se de um intrincado intercâmbio familiar em que surgem sentimentos ambivalentes (amor e ódio, repúdio e desejo, por exemplo) da criança em relação aos pais (e vice-versa) e que representa um momento fundamental para a sua constituição psíquica.

No início da vida, o bebê vivencia uma relação de objeto de amor/cuidados (experiência imaginária de completude), com quem exerce a função materna. Precisa desse tempo de ser recebido, cuidado, amparado para, gradativamente,

ir assumindo outros lugares no desejo da mãe. Como ser inscrito na cultura, envolto em uma sociedade regida por normas, interdições, exigências sociais aos familiares, que podem direcionar seus desejos também para outros “objetos”, construindo novos modos de relação, a criança vai sendo (ou não) posicionada, aos poucos, em outro lugar no desejo de quem desempenha a função materna. É importante pensarmos esse momento como diferenciado em cada contexto, de acordo com os investimentos de cuidado que são direcionados à criança.

Assim, o filho percebe que ela também deseja fora dele e ele não é tudo para ela; essa é a ferida infligida ao narcisismo primário da criança. A partir daí, o objetivo consistirá em fazer-se amar pelo outro, em agradá-lo para reconquistar seu amor; mas isso só pode ser feito através da satisfação de certas exigências, as do ideal do eu. Esse conceito designa [...] as representações culturais e sociais (NASIO, 1995, p. 51).

A vida em sociedade convida, paulatinamente, o sujeito à saída de uma relação dual mãe-filha/o e, posteriormente, à sua retirada da situação edípica mãe/filha(o)/pai. Freud comenta sobre a vivência atravessada pela criança a qual denominou Complexo de Castração, que a posiciona de forma decisiva diante da resolução da situação edípica. Conta-nos sobre os modos como as crianças vivenciam suas percepções sobre o próprio corpo e o do outro, as fantasias infantis (inconscientes) construídas, seus desejos e temores, numa trama vivida com as figuras representativas (lugares de pai e de mãe, em especial, e irmãos), que integram a cena edípica de cada um.

A experiência inconsciente da castração inicia-se com a percepção, por parte da criança, de uma diferença sexual anatômica, ou seja, que meninos possuem pênis e meninas, não. A criança, que no início não reconhece essa diferença, vai deparar-se com uma ausência do pênis na figura feminina. A forma como menino e menina vivenciam essa realidade (a castração) é diferente, sendo importante também relacioná-la aos modos de relação intersubjetivos estabelecidos pelos sujeitos, em cada contexto sociocultural específico.

Meninos e meninas, mesmo com as diferenças entre os seus modelos de identificação com os pais, passam (caso haja a interdição do incesto, isto é, a não permanência numa relação dual com a mãe e o pai) por um período,

denominado por Freud, de latência. Essa fase consiste na interrupção parcial ou total do desenvolvimento da atividade sexual infantil.

A criança sai da situação edípica graças à introdução de leis de convivência social, da proibição do incesto, em especial, que a impedem de permanecer num investimento de amor em relação aos pais, levando-a a direcionar sua libido para fora da relação familiar (triangular). Graças à constituição do superego, ocorre, psiquicamente, a censura a determinados desejos, o que impede que eles aflorem na consciência. Isso acaba por permitir ao sujeito introduzir outros modelos de identificação e buscar diferentes caminhos de satisfação, fora da cena edípica.

No período edípico, a criança vai realizando indagações acerca da realidade, expressando sua curiosidade perante a intimidade de seus pais, criando suas “teorias” (FREUD, 1987e) relacionadas ao nascimento de bebês, ao seu corpo e o do outro. Ela precisa definir seu lugar no mundo e isso, naquele momento, tem relação com o desejo de seus pais, do que eles esperam dela, do que ela representa para eles, e em que lugar eles põem a criança em relação ao desejo deles.

Na fase de latência, ocorre o deslocamento da energia libidinal para atividades de caráter não sexual, de acordo com o contexto social e histórico no qual se encontra o sujeito. Essa transformação recebe o nome de sublimação e caracteriza-se por ser um processo cuja origem é sexual, mas o fim não o é. Podemos citar como exemplo de atividade sublimatória as realizações científicas, artísticas e esportivas, que são variadas formas de expressão, envolvendo o ato criativo, sem a realização sexual direta da satisfação pulsional (JORGE, 2002). Nesse momento, brincadeiras, esportes, atividades artísticas/intelectuais, promotores das mais variadas formas de aprendizagens, passam a desempenhar um papel relevante na vida infantil. O final do período de latência é marcado pelo início da puberdade. O desenvolvimento sexual começa a tomar forma adulta, com a intenção ao ato sexual e com a possibilidade de reprodução.

## A PSICANÁLISE E O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Freud fez algumas importantes menções sobre a pedagogia e a educação. Embora sem a realização de discussões sistemáticas no sentido de uma teoria da aprendizagem, trouxe ideias centrais sobre a constituição psíquica, apresentando

conceitos como o de inconsciente, transferência, desejo, sintoma (entre outros), que podem lançar importantes reflexões também sobre o ato educativo.

Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo (qual o melhor método de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?).(VOLTOLINI, 2011, p. 11).

Freud (1987f) criticou a excessiva rigidez presente na educação moral de sua época e afirmava sua crença em uma educação menos repressora, na qual o ato de educar implicasse também a realidade do desejo. Nesse sentido, acreditava ser possível à Psicanálise contribuir com a sociedade de modo geral, incluindo a Educação. Em outro momento de sua obra, Freud entende que práticas educativas não repressivas e a educação sexual não resultariam, necessariamente, em uma vida sem distúrbios neuróticos (KUPFER, 2001).

A Psicanálise aparece, então, como um referencial de compreensão do ser humano que traz importantes contribuições teóricas para a área educacional e promove uma reflexão ética em torno da prática pedagógica. Por conseguinte, uma práxis não concebida como um conjunto de prescrições, de procedimentos, de técnicas ou de ações pedagógicas, em si, pois se entende o processo de ensino e aprendizagem como constituído nas relações dos sujeitos com o meio (permeado por pessoas, instituições, ideologias, valores etc.) em um complexo contexto intersubjetivo. Aspectos psíquicos relacionados ao aprendiz, ao papel do professor e à relação entre ambos, aparecem como elementos essenciais para uma leitura psicanalítica da aprendizagem.

Para Kupfer (2000), a Psicanálise também pode contribuir para a área educacional, com reflexões sobre o tratamento e a educação de crianças psicóticas e autistas. Outros importantes temas que têm sido pesquisados, já há algumas décadas, referem-se às dificuldades nos processos de escolarização e a formação de sintomas no contexto escolar (LAJONQUIÈRE, 1996, 2009; KUPFER, 2000), assim como ao mal-estar docente, que tem sido acompanhado de processos de adoecimentos psíquicos constituídos e/ou potencializados no contexto laboral (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALMEIDA; KUPFER, 2011; CEREZER; OUTEIRAL, 2011; SILVEIRA, 2021).

Na escola contemporânea, segundo Morgado (2002), costuma haver um privilégio dos processos cognitivos envolvidos no ensino e na aprendizagem, sobretudo das condições (requisitos mínimos) intelectuais do aluno para aprender, assim como da competência do professor para promover a aprendizagem. Não raramente, o foco das preocupações escolares recai sobre a disciplina e diversos tipos de avaliações, assim como sobre a aprendizagem de “habilidades e competências” que o aluno deve, supostamente, desenvolver ao longo de determinado período de estudo.

É necessário se indagar acerca dos sentidos produzidos por alunos e docentes sobre o ato educativo, sobre o que os temas/conteúdos, as estratégias didáticas utilizadas e o que os processos de interação na escola, de fato, representam para eles em termos de satisfação e/ou sofrimento. Ao longo de décadas, temos encontrado concepções de escola voltadas para uma lógica instrumentalista de preparação para o mercado de trabalho, da obtenção de eficiência e de resultados em avaliações, internas e externas à escola (BEZERRA et al., 2015), assim como para o uso de técnicas de ensino que situam o aluno como receptor de um conteúdo, ensinado mecanicamente e desprovido de significado para ele (e, possivelmente, para o próprio professor).

Parece que a escola vai sendo cada vez mais distanciada de um lugar que, junto à construção de conhecimentos, possa comportar a partilha de saberes diversos, a dialogia, sentimento de pertença, a escuta dos anseios e dificuldades de alunos (e de docentes), a construção do laço social e a possibilidade do erro, do diverso, da dúvida e das diferenças nos modos como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a eles apresentados.

O tema da afetividade, das relações intersubjetivas ou de questões denominadas emocionais, na escola, parece tornar-se elemento de preocupação apenas quando algo não é alcançado, ou seja, quando a aprendizagem não ocorre. As dificuldades que surgem nos processos de escolarização de crianças ou adolescentes são corriqueiramente, até os dias atuais, atribuídas a questões de ordem afetiva do aluno, a situações conflituosas ou violentas vivenciadas pelo discente em seus contextos sociais (familiares, de sua comunidade). Dessa forma, há uma crença de que o motivo (do não êxito no aprender) estaria vinculado necessariamente a problemas de ordem emocional do aluno e externas ao contexto de ensino.

É fato que não podemos desconsiderar os condicionantes familiares que intervêm no aprender, assim como a influência das condições de vida dos sujeitos em seus modos de sentir, compreender e atuar no mundo. Entretanto, devemos cuidar para não associar toda dificuldade de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, apenas a questões de ordem psicossocial e individuais (deficiências intelectuais, por exemplo), supostamente provenientes do aluno e fomentadas por suas condições sociais de existência, conforme Patto (1984; 1997) tem discutido criticamente, ao longo de décadas, no Brasil.

Outro cuidado deve estar relacionado à ideia de que a mudança na aprendizagem depende apenas da vontade (ou de um ato de coragem) do aluno, sem considerar que a situação pedagógica implica uma relação e que o não saber traz também uma realidade, uma sobredeterminação, que remete à esfera do Inconsciente, além de questões que implicam o processo de escolarização, como um todo, o que inclui a própria estrutura didático-pedagógica e relacional na instituição escolar.

Além da consideração das idiosincrasias que integram a realidade escolar (questões de ordem didático-pedagógica, política, institucional e ideológica), uma leitura psicanalítica do aprender não pode vir desvinculada da sua concepção de sujeito (do inconsciente), anteriormente tratada.

A esse respeito, Lajonquière (1993) afirma que a noção de “erro” na compreensão de uma atividade escolar, por exemplo, não deve ser analisada apenas sob o prisma do desenvolvimento cognitivo, mas sim compreendendo-se a articulação que existe entre o “potencial intelectual” de um aluno e a posição subjetiva (inconsciente) desse sujeito que aprende (ou não). As dificuldades de aprendizagem de um conteúdo devem ser entendidas numa totalidade que considere os aspectos cognitivos e o campo desejante, que inclui também os aspectos relacionais constituídos na escola, assim como a singularidade do aprendente ao atribuir sentido ao que docentes com ele partilham.

O processo de aprendizagem implica *a-prender*, ou apreender, como se diz com frequência, mas nem sempre compreendendo o que se quer dizer com isso. Aprender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina. Não há dúvidas de que há

ensino, ação deliberada de alguém que visa pôr *en-signos* alguma coisa, mas o que se aprende não está condicionado estritamente por isso. (VOLTOLINI, 2011, p. 33).

Nossos comportamentos, em toda a sua diversidade de manifestações, nossas produções de sintomas, nossas ações no mundo, nossos processos de aprendizagem, não seguem um curso aleatório em relação à nossa história de vida e à nossa relação com um outro. Sendo assim, a possibilidade de aprender não pode ser pensada apenas sob a perspectiva de um arranjo de condições externas ideais, como métodos, recursos técnicos etc., embora aspectos didáticos sejam essenciais. A aprendizagem não está desconectada da compreensão de que existe uma dimensão (inter) subjetiva, uma história particular para cada sujeito em sua trajetória na construção de conhecimentos. O aprender traz, assim como qualquer atividade humana, a marca de um sujeito atravessado pela dimensão inconsciente, pelo desejo de reconhecimento (pelo outro).

- DESEJO DE APRENDER

Aprendizagem e vida desejante, ou seja, esse movimento vital em direção ao saber, aos outros e às novas descobertas, caminham paralelamente. A aprendizagem ocorre graças ao desejo de aprender, que se constitui numa relação com o outro. Há sentimentos direcionados ao professor pelo aluno em que figuram também desejos não conscientes. Nessa relação, podem surgir sentimentos que favorecem o processo de aprendizagem ou que são contrários a ele. Podemos dizer que a relação professor-aluno é marcada pela situação transferencial.

O conceito de transferência nos escritos de Freud (1987g), refere-se à atualização, na pessoa do analista, de experiências afetivas ocorridas na vida do analisando. É um fenômeno que tem relação com figuras representativas da infância, como pai, mãe ou irmãos. O desejo inconsciente que remete a essas vivências remotas, desloca-se e aparece de forma disfarçada. Há uma substituição de “personagens” anteriores da história do sujeito pela figura do analista. Freud compreende esse fenômeno como possível de ocorrer em outros contextos, além da experiência clínica. Inclusive, encontramos menção a essa questão em um texto de Freud (1987h), referenciando a relação pedagógica.

O processo de identificação do estudante para com o professor tem algum tipo de relação com a constituição subjetiva do aluno, com seus modos de convivência, com a forma em que ocorreu a resolução de conflitos e com a superação de dificuldades em sua relação com os pais, em sua vivência edípica.

Na situação transferencial, o aluno pode reviver inconscientemente sentimentos significativos (amor, ódio, angústia etc.) experimentados no passado, na relação que trava com o professor. Freud (1987h), em suas vivências de quando era aluno, relata que “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (p. 286). Para ele, a relação com o professor mesclava simpatias e antipatias, crítica e respeito, tendo surgido, nesse intercâmbio, sentimentos contraditórios.

De acordo com Freud, sentimentos ambivalentes, que permeiam os diferentes tipos de relações interpessoais, remontam ao início de nossas relações com pais, irmãos e irmãs nos primeiros anos da infância. Embora considere que no decorrer da vida subjetiva possam ocorrer transformações nas atitudes emocionais, surgindo diferentes sentidos nos modos de agir e de conviver, acredita que permanecem traços (qualidades) centrais do modelo de relações que cada um constituiu na infância.

O lugar do mestre, então, pode atualizar vivências no aluno com protótipos infantis e com lugares de autoridade. Podem surgir sentimentos amigáveis, de respeito, direcionados ao professor, assim como sentimentos hostis. Em ambas as situações, o professor, que também está submetido às leis do inconsciente, deve ter cuidado para não entrar em campos que fugiriam de seu papel de docente; como numa relação de sedução, daquele que “suprirá inteiramente” o outro com o conhecimento, “como indutor de comportamento ideal” (VOLTOLINI, 2011, p. 30) ou de um autoritarismo extremo, de uma imposição ao aprender. Nesses casos, teríamos uma situação de contratransferência, situação que pode acarretar entraves significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Para que haja transferência, o professor precisa ser investido pelo aluno de uma importância. Como enfatiza Pereira (1994), “só é possível ensinar na medida em que houver transferência, quer dizer, suposição de saber” (p. 213). Nesse caso, o professor ocupa um lugar de saber atribuído pelo aluno, assim

como pelo próprio contexto institucional onde atua. É uma posição de saber/poder (imaginária) necessária a fim de que o interesse do aluno pelo conhecimento efetive-se. Porém, o professor precisa estar atento para não confundir o seu lugar de partilha e sistematização de um conhecimento, com autocracia e poder, aprisionando o aluno a sua imagem ou agindo autoritariamente. Deve, ao contrário, permitir que o conhecimento - e isso implica uma relação com o próprio saber - seja o “motor” que influenciará a aprendizagem do aluno. Na sala de aula, espaço de linguagem por excelência, é importante que seja enfatizada “a socialização do conhecimento” (MORGADO, 2002), o lugar para uma escuta do aluno, para o respeito mútuo, para o diálogo, entendendo-se esse mesmo aluno como sujeito de sua aprendizagem, como o sujeito de seu próprio desejo.

O desejo de aprender move o aluno em direção ao conhecimento, à busca constante de um saber. Esse caminho inclui uma história subjetiva, um passado implícito num momento presente, mas também uma atualidade, que é a relação com o outro, com o professor. E esse intercâmbio pode permitir um sentido novo à aprendizagem do aluno, sendo o conhecimento, e como ele é conduzido, um dos focos centrais dessa importante relação.

## SUGESTÃO DE FILME

**Andaimes.** Israel (2017). Direção: Matan Yair. O filme retrata os dilemas de Asher, um adolescente de 17 anos, diante da influência de figuras que ocupam lugares representativos em sua vida, mas que o confrontam com difíceis escolhas. Asher está dividido entre a influência de seu professor de literatura, que lhe apresenta excelentes possibilidades para o futuro, e de seu pai, que tem planos para que o jovem assuma a empresa de andaimes da família.

**O homem sem face.** EUA (1993 ). Direção: Mel Gibson. O enredo traz uma história de um encontro entre um homem, professor afastado de sua profissão e marcado por terrível acidente, que vive recluso em sua casa distante, e de um garoto que se sente estranho em sua própria família e sonha em ser aprovado em um colégio militar. A relação entre eles é marcada por tribulações e preconceitos, assim como pelo início de uma amizade e de um vínculo de confiança, que trará importantes desdobramentos para o futuro escolar do garoto.

## LEITURA COMPLEMENTAR

“Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores [...] Nós os cortejavamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (Deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância). Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘ímagos’, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram [...]” (FREUD, 1987h, p.286-287).



**PARTE 2- PROCESSOS  
PSICOLÓGICOS E CENÁRIOS  
DO APRENDER NA  
CONTEMPORANEIDADE**

# CAPÍTULO 9- AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS NO ATO DE APRENDER

Após as reflexões sobre as concepções de aprendizagem que aparecem nas diferentes abordagens teóricas em Psicologia, serão estudados, em detalhe, importantes processos psicológicos presentes no ato de aprender. São eles: a linguagem, a inteligência, a criatividade, a memória e a motivação. Existem outros mecanismos psicológicos que se relacionam com a aprendizagem, como a percepção, a atenção, o pensamento, dentre outros. Embora não abordados em capítulos específicos, serão, aqui, brevemente contextualizados.

Os processos psicológicos que discutiremos na segunda parte do livro são apresentados em separado, a fim de que possamos detalhar de forma mais didática suas características centrais. Entretanto, é importante considerarmos esses processos como elementos dinâmicos, que formam o psiquismo do sujeito de modo integrado. Como exemplo, podemos afirmar que o desenvolvimento da inteligência não pode ser pensado sem a consideração da possibilidade criadora do ser humano e da capacidade de reter na memória o que pode ser aprendido pelo sujeito. Em outras palavras, devemos considerar a inteligência, a criatividade, a memória, assim como os outros processos implicados na aprendizagem, como partes de um todo, do psiquismo humano em sua totalidade.

Outro aspecto fundamental a considerar é não pensarmos os processos psicológicos como mecanismos controláveis, que podem ser medidos, calculáveis, como se o ser humano fosse uma máquina. O modo como pensamos, percebemos, expressamos sentimentos, memorizamos informações, compreendemos tarefas e criamos ideias ou objetos materiais é influenciado por diversos fatores como a cultura, os costumes de uma determinada época, a história de vida de cada sujeito, pela maneira como cada um aprende e pelo funcionamento

do cérebro. Este último, mesmo representando papel essencial no funcionamento desses processos, não pode ser pensado como fator determinante da aprendizagem, já que as funções psicológicas, como assim denominava Vigotski, precisam ser pensadas como parte da história particular (e social) de cada ser humano, não sendo apenas fruto de conexões neuronais.

Nessa perspectiva, abordar esses processos e sua relação com a aprendizagem remete-nos a uma reflexão mais cautelosa sobre como se constituem no desenvolvimento humano. Para tanto, o próprio conceito de desenvolvimento deve ser colocado em discussão. O sujeito, para constituir-se de modo cada vez mais aperfeiçoado, parte de uma estrutura biológica que lhe serve de base, composta por processos elementares como, por exemplo, a atenção e a memória não voluntárias, a percepção imediata etc. Como membro de uma determinada cultura o ser humano apodera-se, por meio de processos de aprendizagem, do universo material e simbólico que o cerca. Constitui-se como humano a partir de intercâmbios sociais, do contato com sujeitos falantes, com seus desejos, sentimentos e modos de expressão diversos.

Os processos psicológicos não são elementos oriundos de programações genéticas com previsível momento para amadurecer, embora o componente biológico esteja presente o tempo todo no desenvolvimento. Também não são reações de um organismo a estímulos do ambiente ou leis, que se impõem ao indivíduo, sem que ele possa constituir, de modo singular, sua leitura e significação do mundo.

Tais processos constituem-se gradativamente não devido a mero treino mecânico ou acúmulo de informações na estrutura cerebral do sujeito. Ao contrário, são dinamizados em uma atividade refinada, típica da espécie humana, que é a possibilidade de aprender com o outro sobre seus conhecimentos, suas formas de linguagem, atribuindo um sentido particular ao que compreendeu. Segundo Luria (2002), os processos devem ser compreendidos em sistemas funcionais integrados que atuam em três grandes blocos: no primeiro bloco, de ativação, estão as funções responsáveis pela vigília e sono, regulação das funções de respiração, motivação. Esse bloco fica na base do cérebro. O segundo bloco tem a função de receber, processar e armazenar as informações e o terceiro bloco detém as funções mais complexas que também chamamos executivas. É como

uma grande orquestra, todas as funções nos diferentes blocos precisam trabalhar juntas para que se tenha um resultado harmonioso como uma sinfonia, por exemplo. Cada uma delas realizando seu trabalho, mas podendo-se modificar o tempo inteiro. A neurociência chama de plasticidade cerebral. Nesse processo, o ser humano apropria-se ativamente das histórias do outro, cresce a partir delas, transformando-as idiossincriticamente, ao mesmo tempo em que é decisivamente influenciado por elas.

Conforme citado anteriormente, a seguir, discorreremos brevemente sobre os processos de percepção, atenção, consciência e pensamento. Em função da configuração do livro, aqui apresentado, algumas opções foram necessárias. Por conseguinte, optamos por esses processos básicos como introdutórios para melhor compreensão dos demais processos psicológicos, que serão abordados em separado nos capítulos seguintes, que compõem esta segunda parte do livro.

PERCEPÇÃO E ATENÇÃO – A percepção pode ser considerada o ponto de encontro entre a cognição e a realidade (DAVIDOFF, 1983). Afinal, é preciso levar as informações ao sistema cognitivo para que possam ser processadas no cérebro. Isso é feito por meio de sistemas sensoriais ou, como explicita Palacios (1995), “a percepção serve para nos colocar em contato com o meio através dos sentidos” (p. 43). Por conseguinte, a partir de então, é importante explicitar como se dá o desenvolvimento desse importante processo psicológico no ser humano.

Nos primeiros meses de vida, a criança não percebe que em seu ambiente existem objetos e pessoas diferenciados e separados de seu próprio corpo. Ainda não há uma organização perceptual do espaço real, mas já há uma espécie de percepção egocêntrica (PIAGET, 1991). Nesse sentido, um objeto que desapareça de campo perceptivo imediato da criança é concebido por ela como deixando de existir, pois seu modo de captar as informações do meio está preso ao universo imediato, ao campo sensorial. Apenas posteriormente, com a construção do objeto permanente, sobre o qual já mencionamos no capítulo 5, a criança vai percebendo o espaço de modo mais organizado, mais objetivo e como tendo objetos que possuem existência própria e não apenas em função de sua percepção.

Com o advento da representação simbólica e da linguagem, especialmente na interação com o outro e com o mundo, vai havendo transformações

significativas no modo como o sujeito percebe e reage ao ambiente. Sobre isso, Vigotski (1994) afirma que

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado o imediatismo da percepção natural é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (p. 43).

As pesquisas do autor revelaram que, mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento humano, a linguagem e a percepção estão intimamente conectadas. Isso, mais uma vez, conduz-nos à inter-relação constante dos processos psicológicos entre si. Remete-nos também à necessidade de pensarmos os processos perceptivos para além das questões de ordem cerebral. Assim, o mundo da criança não é compreendido simplesmente do ponto de vista visual, ou seja, em suas cores e formas, é visto também a partir de seus sentidos e significados. Nessa direção, o ato de perceber deve ser pensado numa dimensão que engloba, dialeticamente, aspecto somático e vida social; em um sujeito cujo envoltório cerebral não pode ser compreendido fora de sua história, o que inclui intercâmbios com outros sujeitos e construção de singularidades, em meio a linguagens e interferências culturais diversas.

Podemos dizer ainda, com base nas ideias de Vigotski, que a percepção sozinha não será responsável pelas mudanças qualitativas no desenvolvimento humano. Ela faz parte de um sistema dinâmico e complexo de constituição do humano. Desse modo, as transformações precisam acontecer tanto nos processos perceptivos quanto em outras atividades psicológicas humanas.

Conceituando a percepção humana, Pozo (2004) ressalta que ela é categorizada. Assim, ela não pode ser vista como algo isolado ou como mero espelho da realidade. Ao contrário, ela possui uma natureza criativa, pois outros processos cognitivos e afetivos intervêm aqui, tais como motivação, memória e atenção. Inclusive, problemas no campo perceptivo podem gerar ou acentuar dificuldades de aprendizagem, por exemplo, na leitura e na escrita.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar os estudos que revelam a interferência da percepção no aprender, inclusive pela importância dos hábitos perceptivos.

Nosso cérebro é sensível às formas, cores, bordas, pontos etc (COON, 1999). Assim, vamos desenvolvendo um padrão de percepção de acordo com a organização do mundo e da cultura na qual estamos inseridos.

A ideia de uma percepção que está intensamente conectada às vivências culturais, imagens familiares, ou seja, a padrões perceptivos constituídos pelos sujeitos, pode ser algo significativo no trabalho docente, se pensarmos na importância de conhecer os contextos dos alunos ao apresentarmos materiais e conteúdos, para que, inicialmente, possam dar sentido ao que percebem. Contudo, é fundamental também ampliar suas percepções trazendo propostas de novos conhecimentos, materiais e formas de ver a realidade, a fim de aguçarem seus processos perceptivos. A arte é um mediador importante nesse sentido. Logo, no campo das artes plásticas, cada um de nós costuma apreciar uma obra a partir de perspectivas diferentes. É um exercício interessante de expressão que possibilita novas aprendizagens, dinamizando os processos psicológicos superiores, de modo a cada vez mais se complexificarem.

Vale ressaltar ainda que a nossa percepção depende de nossos valores, crenças, desejos, necessidades, contextos, situações emocionais etc. Portanto, nem sempre percebemos as coisas tal como as vemos de forma objetiva. Tanto assim, que um mesmo objeto pode ser percebido de modo diferente por diversas pessoas. Fatores como o estresse, o medo, a dor, a euforia etc, podem dar-nos ilusões perceptivas, assim como interferências no campo da memória. A Psicologia forense, por exemplo, tem utilizado essas descobertas na avaliação de testemunhos de crimes ou de denúncias. Dependendo do seu envolvimento ou do seu estado emocional, o indivíduo pode omitir ou acrescentar detalhes à situação que poderiam não corresponder à realidade.

É importante estarmos, continuamente, refletindo acerca de nossas percepções. É necessário ver até que ponto nossas suposições sobre pessoas e fatos são coerentes com a realidade. É interessante também rompermos com estereótipos e certezas absolutas, compreendendo diferenças e singularidades.

Realizar novas atividades, buscar outras soluções para os problemas, ampliar horizontes, dinamizar nossa forma de trabalhar, estar consciente de nossos sentimentos, dialogar, prestar atenção ao nosso redor; enfim, assumir a direção de nossa vida, são algumas das estratégias para enriquecer nossos

processos perceptivos, ampliando cada vez mais nosso desenvolvimento integral e promovendo significativas aprendizagens.

Assim como a percepção, a atenção vai-se constituindo gradativamente. Inicialmente, no ser humano, ela aparece como um comportamento reflexo, sem intencionalidade. No decorrer da infância, por meio de um complexo processo de interação social, vai sendo orientada pelas necessidades e interesses do sujeito, tornando-se arbitrária. Para Pozo (2002), é um dos processos necessários para que se produza a aprendizagem. Dada a limitação dos recursos cognitivos disponíveis em nossa memória de trabalho, será necessário enfocá-los ou dirigi-los para as características relevantes do material que deverá ser aprendido pelo sujeito.

**ATENÇÃO** - Envolve elementos neurológicos, ou seja, não seria possível um estado avançado de atenção concentrada em uma criança de dois anos de idade. O aparato neurológico apresenta-nos um limite, contudo não significa que devemos ficar esperando que a criança atinja uma determinada idade para que possamos realizar atividades que desenvolvam a sua atenção.

No que se refere a essa questão, Vigotski (2001) afirma que a atenção infantil é orientada e dirigida intensamente pelo interesse, evidenciando que “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança” (p. 162). Segundo ele, isso não significa eximir-se de interferir pedagogicamente no desenvolvimento espontâneo da criança. Ao contrário, deve-se organizar didaticamente o meio socioeducativo, a fim de interferir nos próprios interesses das crianças, assim como influenciar em todo o seu comportamento, aqui incluindo a atenção.

Pensar a função psicológica atenção, nessa perspectiva, remete-nos novamente às palavras de Vigotski (2001) acerca do papel do professor diante do interesse infantil e, conseqüentemente, do trabalho com a atenção. Para o autor, “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (p. 163).

Em determinadas situações de sala de aula, por exemplo, a atenção para um objeto, uma cena ou acontecimento, presente no momento ou resgatado apenas em pensamentos, não pode ser alcançada por imposições externas, punições do adulto, por meio de notas ou castigos.

É importante que percebamos que o desenvolvimento da atenção, assim como dos outros processos psíquicos, está intimamente relacionado à totalidade que é o sujeito, ser pensante-reflexivo, de desejo, de inquietações, de limites e possibilidades impostas pela espécie, assim como pela cultura na qual está inserido. Trata-se de um sujeito que recria a realidade e constitui-se psiquicamente por motivos variados e por intenções construídas na relação com os outros sujeitos.

**CONSCIÊNCIA** - Tem sido abordada pela psicologia histórico-cultural de Vigotski como uma das formas mais culturais de interação social da espécie humana. Paulo Freire a situa em diferentes níveis, como um dos processos essenciais à educação como prática de liberdade e de transformação do sujeito e da realidade.

Os estudos recentes no campo da psicologia cognitiva, segundo Pozo (2002), embora com diferentes definições da consciência, sublinham seu papel na aprendizagem para: destinar recursos cognitivos para determinadas tarefas a serem aprendidas; controlar o uso de outros processos cognitivos para alcançar metas de aprendizagem, como a inteligência, por exemplo, e proporcionar um conhecimento autorreferente. Assim, a consciência permite ao sujeito dar-se conta da sua aprendizagem e do próprio funcionamento da sua mente. A partir da consciência, o sujeito pode compreender possibilidades e limites em seu processo de aprender e em sua vida de modo geral.

**PENSAMENTO** - Em seu conceito mais básico, é descrito por Denis Coon (1999) como uma representação interna de um problema ou situação. Para determinados cognitivistas, é o processamento mental da informação. Também Piaget e Vigotski o abordaram em suas teorias dando a ele um sentido, respectivamente, construtivo e histórico-cultural.

Para Piaget (ver capítulo 5), o pensamento processa-se na ação do sujeito sobre os objetos, assimilando, acomodando e equilibrando o conhecimento ao longo de diferentes estágios do desenvolvimento. Nesse processo de construção, novas capacidades vão sendo incorporadas, evoluindo gradativamente de uma inteligência prática a um pensamento lógico formal, capaz de construir hipóteses e deduções. Nesse percurso, o pensamento pode ser entendido a partir da representação simbólica da realidade, uma das principais aquisições

do desenvolvimento cognitivo do sujeito, manifestando-se de diferentes formas como: desenho, jogo, imitação etc. e sendo essencial para a aprendizagem.

Para Vigotski, o pensamento é constituído na internalização da cultura, por parte do sujeito, mediado pelos sistemas simbólicos de representação da realidade na interação com o outro. Nesse sentido, a aprendizagem, em especial a escolar, joga importante papel no desenvolvimento intelectual que, por sua vez, vai promover novas aprendizagens.

É fundamental considerar que esse processo psicológico está intimamente relacionado aos processos afetivos no sujeito, como bem situa Wallon (ver capítulo 6), o que traz uma dimensão da aprendizagem como fenômeno que integra impreterivelmente a relação afeto e cognição. Assim, o pensamento vai-se desenvolvendo a partir de desafios que surgem não apenas do universo da razão, mas de todas as situações vividas pelo sujeito e, portanto, do entrelaçamento de fatores sociais, cognitivos, afetivos, corporais etc.

# CAPÍTULO 10 - LINGUAGEM

**D**estacamos a linguagem como função psicológica constitutiva da própria condição humana, como processo histórico-cultural, intersubjetivo e idiossincrático da vida de cada sujeito. Um acontecimento que é tecido no encontro com o outro, nos sentidos que vão sendo produzidos, na práxis de vida, tornando-se instrumento de atuação no mundo e sendo por ele fundado. Como aponta Vigotski (1991), uma função psicológica essencial que se torna possível graças aos intercâmbios sociais que são, dialeticamente, (re)construídos pela atuação singular dos sujeitos, em seu potencial transformador da realidade concreta e de sua própria consciência no mundo.

Entendemos a linguagem, em sua dimensão simbólica e mediada, como uma função psíquica que não é de origem biológica, intrínseca ao sujeito. Partimos, então, de uma perspectiva de linguagem não como mera evolução do pensamento ou de uma aquisição natural, mas como um fenômeno semiótico (palavras, gestos, textos variados, símbolos etc.) que é inaugurado a partir das interações entre os sujeitos. Nessa direção, enfatizamos a linguagem em uma perspectiva de ato, de prática social e de possibilidade de constituição humana. Um conceito que integra significativo grau de complexidade, o que nos instiga a uma interlocução com diferentes áreas do conhecimento, com a intenção de obtermos uma compreensão histórica e mais ampliada do fenômeno.

A linguagem tem sido, ao longo da história, foco de relevantes discussões que abrangem desde pesquisas sobre diferentes tipos de língua, correlações ideológicas entre o uso da linguagem e o lugar social direcionado aos sujeitos, em determinado contexto e época, às tentativas de se estabelecer um caráter científico aos estudos linguísticos (SAUSSURE, 2006), à estudá-la em sua dimensão discursiva, com autores dos campos da Psicanálise e do Marxismo (MUSSALIM, 2012), dentre outras importantes investigações. Saussure (2006), ao discorrer sobre momentos históricos na análise do que denominou “os fatos da língua”, mencionou estudos de gramática iniciado pelos gregos e o trabalho de

filólogos da segunda metade do século XVIII e do século XIX, enfatizando que, embora reconhecesse avanços nos estudos de determinadas “escolas linguísticas”, ainda não traziam o teor de cientificidade reivindicado pelo autor.

Mussalim (2012) exemplifica a concepção estruturalista de Saussure acerca da linguagem como fundada na separação língua/fala, sendo apenas a primeira considerada por ele como passível de um estudo sistemático nos moldes de uma ciência (no caso, uma perspectiva objetivista positivista). Nessa direção, Saussure (2006) afirma que a “a linguagem pertence ao domínio individual e ao domínio social” (p. 17). Traz uma compreensão da língua (expressa em dicionários, gramáticas, sistemas de alfabeto, por exemplo) como autônoma em seu funcionamento em relação ao mundo e às influências socioculturais, considerando-a um sistema de signos que poderia ser investigado de modo independente de condicionantes “externos”.

Contudo, embora a concepção do autor possibilite uma consideração do caráter social da fala que, para ele, fugiria de uma análise objetiva, dada a variação em função do uso produzido por cada falante em seus contextos, não avança nos estudos sobre a Semântica, sobre os processos de significação implicados nos intercâmbios humanos. Segundo Mussalim (2012), ao citar pesquisas de Michel Pêcheux, o trabalho de Saussure não contempla a compreensão da significação por essa ser apreensível na ordem do discurso (que não era objeto da investigação saussuriana), na posição que os sujeitos ocupam ao longo de suas enunciações e com a consideração de seus elementos históricos e ideológicos.

Desde os escritos de Saussure, que não reconhecia que no estudo da língua também é premente a necessidade de considerarmos os aspectos sócio-históricos, político-ideológicos que a constitui, a transforma e/ou a mantém, são muitas as contribuições de autores estudiosos da linguagem (RAJAGOPALAN, 2010, 2014; PINTO, 2014) que têm surgido no Brasil e em outros países, que realizam um debate crítico sobre o tema. São contribuições que nos trazem a importante ênfase de se pensar a linguagem (aqui incluídos atos de fala e construções textuais diversas) numa perspectiva dialética, como prática social, ratificando-se a inseparabilidade entre discurso e sociedade.

Uma leitura sobre a linguagem como fenômeno indissociável dos acontecimentos históricos e sociais, que integra a vida dos sujeitos e grupos, de certo

modo, já se mostrava presente em autores da primeira metade do século XX. Bakhtin/Volochínov (2002)<sup>2</sup>, no escrito *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tecem críticas ao estudo da linguagem desvinculada de sua constituição social e ideológica (no caso, o que se refere à cultura imaterial, que abrange a arte, religião, a ciência, a filosofia, entre outros). Trazem uma discussão, partindo de uma crítica à fonética experimental de sua época, sobre o estudo da língua apenas numa dimensão sonora, como acontecimento concebido em uma perspectiva fisiológica, acústica.

Para esses autores, além do que denominavam as três esferas da realidade envolvidas na linguagem, discutidas na época, ou seja, a física (relativa ao som), a fisiológica e a psicológica, seria necessário acrescentar o campo da relação social. Eles acentuavam, ainda, que “pra observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social” (BAKHITIN/VOLOCHÍNOV, 2002, p. 70). Para Bakhtin/Volochínov, quando consideramos a linguagem como prática viva (entre sujeitos), não estamos tratando de um sistema normativo abstrato, mas de uma linguagem em seus ambientes de uso, em contextos ideológicos específicos.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHITIN/VOLOCHÍNOV, 2002, p. 70)

Vigotski (1994), com sua Psicologia Histórico-Cultural, traz em sua obra uma concepção de linguagem como elemento constitutivo de nossa condição humana. No início da vida, os sujeitos apresentam um funcionamento psíquico com funções elementares, inerentes à nossa espécie, conforme apresentamos no capítulo 7, o que inclui uma linguagem que ainda não se constituiu em suas

---

2 Segundo Pistori (2018), foi lançada uma nova tradução do livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, em 2017, por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que atribui a assinatura da obra a V. N. Volóchinov.

especificidades simbólicas (com o uso de signos), o que apenas será possível a partir dos processos de mediação cultural. O autor realizou uma discussão crítica sobre as pesquisas que partiam do estudo de animais para pensar sobre as funções psíquicas humanas, reduzindo-as a um mecanismo de estímulo-resposta, assim como aquelas que enfatizavam ser o funcionamento do psiquismo de um adulto resultado de um processo meramente maturacional. Esse aspecto é considerado, porém de modo não determinista, se estamos tratando das funções psíquicas superiores. Para Vigotski, é essencial o estudo da história dos processos psíquicos, as mudanças qualitativas pelos quais atravessam, ao longo de sua constituição e a consideração da relação ativa que o sujeito efetiva com o seu ambiente, que é social, cultural e histórico.

Vigotski (1994), numa leitura acerca do psiquismo inspirada em conceitos de Marx e Engels, enfatiza a relação indissociável sujeito-cultura (constituída por instrumentos materiais e simbólicos), introduzindo a ideia de uso de signos (do qual faz parte a linguagem) para pensar as significativas transformações que operamos na realidade social e em nós, em nossos modos de dizer, pensar, sentir e dar sentido a essa realidade. Por meio da apropriação que fazemos gradativamente da linguagem e de outros signos, numa experiência permeada por valores, significados, sentimentos e objetos variados da cultura, é que funções psíquicas, mais elaboradas do que a que possuíamos no início de vida, vão-se tornando possíveis.

Vigotski (1994), em seu estudo sobre o desenvolvimento da fala, afirma que se trata de um fenômeno que, além de contribuir para uma reestruturação da atividade prática que marca o desenvolvimento inicial da criança, “tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (p. 30). Dentro dessa discussão, vamos compreender que o conceito de linguagem em sua teoria apresenta-se como elemento cuja gênese é social, sem o qual não ascenderíamos a uma condição humana, de sujeitos que lidam com signos ativamente por meio de processos mediacionais. Nesse sentido, o uso do signo e sua apropriação mais elaborada pela criança não é resultado de um desenvolvimento espontâneo ou de um treino mecânico, mas tem sua origem na história das descobertas infantis de que as palavras, as imagens, os símbolos diversos, os escritos, possuem significados. Portanto, é diante desses instrumentos simbólicos

que o sujeito vai produzindo sentidos sobre o mundo, sobre o outro, sobre si, criando e transformando sua realidade concreta e sua própria consciência.

Antes que ocorra a transformação das atividades práticas iniciais das crianças em formas puramente humanas de funcionamento inteligente, há um momento em que a fala e a atividade prática manifestam-se de modo independente. É um período marcado pelo uso de instrumentos pela criança, uma espécie de inteligência prática, já presente no primeiro ano de vida, a qual Vigotski (1994) denomina período pré-linguístico do pensamento, em que a criança opera sem a presença da linguagem em termos de uma estrutura simbólica por ela apropriada. Momento esse ao qual Vigotski refere-se também como pré-intelectual da fala, ou seja, existe uma linguagem (ainda rudimentar, mas linguagem) expressa por meio de sons, balbucios, choro, primeiras palavras, que podem ganhar sentido pelo seu entorno social, mas que ainda prescindem de uma organização intelectual mais complexa para a criança. Ainda nesse período, Vigotski (1991) ratifica que as primeiras formas de ação (sons, risadas etc.) das crianças e suas reações à voz humana comprovam que a função social da fala apresenta-se muito cedo, já nos primeiros meses de vida. Segundo o autor, a convergência dessas duas linhas (fala e inteligência prática), no momento em que a fala e a utilização de signos são integrados à ação do sujeito, marca o uso de instrumento especificamente humano.

A convergência nas curvas da evolução da fala e do pensamento, que ocorre por volta dos dois anos, numa lógica de aproximação, posto que não há linearidade temporal no funcionamento psíquico humano, produz um novo modo de comportamento. Segundo Vigotski (1991),

Esse instante crucial em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras [...] e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que corre de forma rápida e aos saltos (P. 37).

Esse momento é apresentado por Vigotski como aquele em que a criança sente necessidade das palavras, de indagar sobre a realidade, de compreender a riqueza simbólica ao seu redor. Nesse sentido, o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. Importante salientarmos que, em se tratando da teoria de Vigotski,

o termo racional está distante de uma conotação mecanicista reducionista da linguagem. É um período marcado pela verbalização de formas gramaticais que podem estar corretas, contudo, a criança ainda não possui domínio lógico do que elas representam em termos de suas relações causais, temporais. “[...] Emprega a palavra ‘porque’, em sua fala de forma irreprensível, mas ainda não tomou consciência da própria relação que há em ‘porque.’” (VIGOTSKI, 2001, p. 533). Apenas gradativamente, em suas experiências sociais, a criança vai realizando atividades mais complexas, com a recorrência ao uso de signos externos (fichas de memória, contagem nos dedos etc.) para solucionar determinados problemas “internos”. Nesse momento, expressa uma fala egocêntrica que, para Vigotski (1991), não apenas representa uma dificuldade de compreensão lógica acerca de uma realidade ou uma fala para si, no sentido de um modelo de desenvolvimento a ser superado. Para o autor, o uso da fala egocêntrica, em situações de atividades, de dificuldades na resolução de tarefas, pode funcionar como um recurso do qual a criança vale-se para organizar o seu pensamento e “planejar” estratégias para tentar solucionar os desafios com os quais se depara.

A fala egocêntrica é entendida, do ponto de vista funcional, como base para a fala interior (futura) e, em termos observáveis (externo), refere-se à função comunicativa da fala. Quanto mais as atividades tornam-se desafiadoras, mais a fala egocêntrica intensifica-se e, quando as crianças percebem que não conseguirão solucionar a tarefa recebida, recorrem ao mediador (pesquisador). Segundo Vigotski (1994), apenas em um momento posterior, a criança consegue gradativamente apropriar-se do uso da linguagem para tentar solucionar problemas/tarefas sem, necessariamente, a recorrência ao outro (de maior conhecimento). É o que denomina “quarto estágio” ou de “crescimento interior”, que ocorre quando operações com signos interiorizam-se, faz-se uso de recursos mnêmicos pautados numa lógica mais elaborada, ocorrendo o desenvolvimento final de uma fala interior.

Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas [...] e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma

forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de socialização do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VIGOTSKI, 1994, p. 37).

A compreensão do fenômeno da Linguagem na Psicologia de Vigotski está intrinsecamente ligada à sua concepção de sujeito constituído histórica e socialmente, à impossibilidade de se pensar os processos psíquicos superiores sem a consideração da dialética que envolve a ação do sujeito no universo cultural que o constitui e por ele é tornado possível. Uma visão sobre o desenvolvimento que enfatiza o papel da linguagem, em seu aspecto eminentemente social, como fator de constituição humana e de possibilidade de contínua (re) construção da realidade.

No que se refere à teoria psicanalítica, a linguagem também ocupa um lugar central. É concebida em sua dimensão simbólica como o que possibilita a constituição psíquica humana, o ingresso dos sujeitos no universo cultural/parental e em sua trajetória relacional. Inicialmente, tem-se um bebê em “condição biológica” de dependência, submetido ao cuidado e a nomeações alheias que ainda não lhe são inteligíveis, mas que, por integrarem seu entorno cultural, podem-lhe permitir (ou não) a tessitura gradativa de um discurso que lhe é singular, mesmo em seu enredo constituído a partir de outros sujeitos. “[...] O momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem”. (LACAN, 1998, p. 320).

A linguagem humana está atrelada à nossa capacidade de simbolizar, de tentar dar sentido ao mundo que nos cerca e a nós; é marcada por um potencial polissêmico, uma vez que sua constituição com o outro social (pessoas e seus símbolos) engloba a multiplicidade de vozes do universo cultural do qual um sujeito é parte integrante. Logo, “a palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. [...] Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos [...]” (LACAN, 1986, p. 275).

Assim como na constituição das experiências que fundam nosso psiquismo, a compreensão da linguagem em psicanálise está atrelada à consideração do conceito de Inconsciente, que trata de um sujeito que não coincide

com a concepção racionalista de funcionamento mental nem com a ideia de que apenas a consciência definiria esse mecanismo. Somos sujeitos de uma linguagem atravessada continuamente por atos psíquicos de origem inconsciente, que são materializados em diferentes formas de expressão em nossas relações cotidianas. Para Freud (1987i)

Na verdade, parece-nos tão natural os igualar dessa forma, que qualquer contestação à ideia nos atinge como evidente absurdo. A psicanálise, porém, não pode evitar o surgimento dessa contradição; não pode aceitar a identidade do consciente com o mental. Ela define o que é mental, enquanto processos como o sentir, o pensar e o querer, e é obrigada a sustentar que existe o pensar inconsciente e o desejar não apreendido (FREUD, 1987i, p 34).

As palavras de Freud situam o caráter complexo da linguagem, que se constitui em dimensões não apenas da Consciência, mas de um funcionamento rígido, intensamente, pelo Inconsciente (que é estruturado como uma linguagem, nas palavras de Lacan) e que se presentifica por meio de atos psíquicos como atos falhos, esquecimentos, lapsos (de linguagem, leitura, audição), sonhos, chistes e sintomas (neurose obsessiva compulsiva, depressão, fobias etc.). Nessa direção, em muitas manifestações cotidianas, algo funciona à revelia do sujeito e pode escapar a sua compreensão por meio de mecanismos encobridores de uma linguagem que não revela todo o sentido que carregamos, podendo gerar conflitos/sofrimentos. Trata-se de se compreender que a linguagem revela e oculta, sendo parte das histórias singulares (ainda que sociais) de cada um, o que nos põe diante de sua complexidade. Um fenômeno humano que não pode ser concebido como algo sempre “captável” de modo direto, raso, previsível, embora possamos dele ter pistas. “É sempre da linguagem que o sujeito se vale, porque é a palavra que diz o que somos nos labirintos do logro: lapsos, deslizos, erros [...] um jogo contínuo de perda e salvação” (LONGO, 2011, p. 60).

A psicanálise inaugura na passagem do século XIX-XX o tratamento pela palavra, enfatizando a importância do que os sujeitos têm a contar, sua história e os sentidos que vão produzindo acerca desses dizeres. A ideia de linguagem está atrelada a uma dimensão de relação, de um falar que é endereçado ao outro. Uma expressão em busca de reconhecimento, sendo importante correlacionar

essa questão também ao conceito de transferência em psicanálise, sobre o qual discutimos no capítulo 8. Outro aspecto que salientamos é a importância da linguagem, fenômeno simbólico, a qual recorremos para dar conta das insuficiências que integram a vida humana em sociedade, assim como os encantos, (re) criando laços, reinventando o cotidiano e produzindo sentidos continuamente, nos diferentes espaços que integramos. Com sua existência dinâmica, ela “está em permanente processo de criação por uma multidão de falantes – as forças vivas que reagem contra a coisificação da linguagem. Essas forças não estão presentes apenas nos poetas, estão enraizadas nas falas de todos” (LONGO, 2011, p. 7).

Como vimos, principalmente a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Psicanálise, a linguagem é uma função psicológica com uma centralidade na própria constituição humana como sujeito ao longo da história e na contemporaneidade, com os novos modos de subjetivação e complexos processos interativos (presenciais/remotos), na vida cotidiana, em geral, e nas relações de ensino-aprendizagem.

## SUGESTÃO DE FILME

**A vida Secreta das Palavras.** Espanha (2005). Direção: Isabel Coixet. O filme retrata, de forma sensível e realista, um tema que atravessa a história humana, que é o horror da guerra e as marcas traumáticas inscritas na existência de pessoas que dela sobrevivem. Traz a história da personagem Hanna, refugiada de guerra, que vive reclusa em seu silêncio, distante de relacionamentos e envolta a um automatismo laboral cotidiano. No contato de Hanna, que era enfermeira, com Josef, um operário vítima de queimaduras, algo foi se transformando. O seu intenso silêncio foi sendo integrado a um espaço para contar sobre si, sobre os horrores que viveu, desejando também ouvir sobre o outro. Entre palavras e afetos, a possibilidade de se narrativizar sobre suas próprias histórias. Um encontro potente e transformador.

# CAPÍTULO 11 - INTELIGÊNCIA

A bordar sobre o conceito de inteligência nos leva a uma indagação sobre os sentidos atribuídos ao contexto escolar, a sua função, assim como a compreensão do funcionamento psíquico e da própria condição humana. Esse é um tópico presente nas pesquisas sobre a aprendizagem escolar, que frequentemente, de forma linear, ainda relaciona o êxito ou fracasso do rendimento dos alunos a um alto ou baixo nível de inteligência. Entendemos, ao contrário, que aprendizados insatisfatórios ou exitosos precisam ser considerados em sua totalidade, como fenômenos que podem envolver aspectos institucionais, didáticos, intersubjetivos, cognitivo-afetivos, entre outros. Nesse sentido, consideramos ser necessária uma problematização dessa discussão e a realização de um breve percurso histórico, situando diferentes concepções vigentes que se expandiram tanto no campo da Psicologia quanto no da Educação.

Do latim *intelligere*, relativo ao que sabe juntar, unir e enlaçar, a inteligência deve ser pensada além de resultados obtidos pelos estudantes, expressos em notas, índices e fatores. Ao contrário, ela está relacionada com aspectos próprios do sujeito e com elementos do meio, manifestando-se de forma singular nas situações formais e informais de aprendizagem, experimentadas por ele em seu cotidiano. A inteligência articula-se também com a capacidade do ser humano de conhecer e entender a realidade que o cerca, de modo a dela apropriar-se e transformá-la. Nos remete, assim, a nossa possibilidade de partilha, de ação e de cooperação; de como nos posicionamos frente ao outro, ao debate cultural, político e ético. É, portanto, um processo aberto, mutável e que engloba, inelutavelmente, a história com o outro, nossa condição de Ser social.

## HISTÓRICO DO ESTUDO SOBRE A INTELIGÊNCIA

O conceito de inteligência tem sido objeto de transformações ao longo dos últimos dois séculos. A origem do estudo psicológico da inteligência (e

de sua relação com a educação) situa-se em fins do século XIX, marcada pela importância atribuída às diferenças individuais na esfera do intelecto. Era a época em que a Psicologia Experimental iniciava pesquisas empíricas sobre variações entre os indivíduos, baseada no paradigma da medição da inteligência (COLL e ONRUBIA, 2004).

Os autores que, inicialmente, se destacaram no estudo sobre o tema Inteligência na Psicologia foram o britânico Francis Galton, o norte-americano James Cattell e o francês Alfred Binet. Sobre as diferenças individuais no âmbito intelectual, Binet afirmou que elas residem mais nos processos complexos (raciocínio verbal, quantitativo etc.) do que nos elementares e que a inteligência pode ser entendida como um conjunto de capacidades e de habilidades passíveis de serem estudadas separadamente.

Binet publicou com Simon em 1905 uma Escala Métrica da inteligência, que usava a mensuração da capacidade intelectual da criança em sua relação com a escolaridade, isto é, com o êxito escolar. Essa escala também foi utilizada para orientação acadêmica/profissional do indivíduo e para seleção de pessoal na área militar. Com tal instrumento de medida, Binet-Simon pretendiam obter um índice quantitativo da inteligência a partir do uso de uma série de problemas/ tarefas que a criança teria que resolver. Esses índices foram denominados de idade mental.

W. Stern, em 1912, propôs a substituição do termo idade mental pela denominação de Quociente Intelectual (QI), calculado a partir da relação entre idade mental (IM) e idade cronológica (IC) da criança usando a seguinte fórmula:

$$QI = Im/Icx 100$$

Assim, aplicando a equação acima, uma criança de 10 anos que obtivesse num teste psicológico uma idade mental equivalente a 12 teria como resultado um QI de 120. Os testes de inteligência tornaram-se, então, instrumentos constantes para medir fatores considerados determinantes do rendimento escolar. Todavia, surgiram dificuldades para explicar a natureza das diferenças individuais identificadas nesses testes.

A esse respeito, o britânico Spearman, em 1927, propôs a existência de um fator geral (G) comum a todos os testes de inteligência, possível de ser medido e presente em todas as tarefas intelectuais. A ele, une-se um fator específico (e), próprio de cada um dos testes individualmente. Esse postulado de Spearman evidenciou que os testes poderiam detectar um índice absoluto das capacidades intelectuais gerais das pessoas e que a origem das diferenças individuais baseava-se numa concepção inatista (herança genética).

Todos esses estudos citados contribuíram para o desenvolvimento ampliado do uso dos testes. Ademais, trouxeram uma concepção de inteligência como capacidade unitária, ou seja, o ser humano como dotado de uma única inteligência, mensurável. Outras pesquisas nessa direção foram sendo realizadas, dentre elas a investigação de Thurstone, em 1934, que identificou um conjunto de sete aptidões primárias que constituiriam a inteligência. Para tanto, ele elaborou baterias específicas de testes para medir tais aptidões.

Esse percurso histórico, que privilegiou o aspecto quantitativo da inteligência como um processo medido a partir dos testes, trouxe uma discussão ainda vigente no cenário educacional, relativa à classificação dos alunos em níveis de inteligência que vão do que foi denominado retardo mental às chamadas altas habilidades/superdotação. Estes últimos são definidos como sendo aqueles sujeitos que obtêm, nos testes, um QI acima de 140. Para Myers (2006):

[...] quando se dividem crianças em grupos de dotados e não dotados, o que se presume é que essa dotação é um traço isolado-medido por um teste de inteligência - em vez de apenas um ou vários potenciais dela. [...] trata-se de um processo de reificação do dom - pela criação do conceito e pela presunção de que ele é uma realidade concreta [...]. Não devemos rotular as crianças para afirmar seus talentos especiais e desafiá-las a atingir as fronteiras de sua competência e compreensão. Proporcionando um local apropriado para o desenvolvimento, adaptado aos talentos, nós podemos promover tanto a igualdade quanto a excelência para todos (p. 321).

Entendemos que são necessários o cuidado e a definição de critérios nítidos e precisos no uso dos testes psicológicos. Concordamos que essa é uma discussão atual, sobretudo, diante dos desafios de aprendizagens complexas e

variadas, impostas à inteligência humana. Afinal, a aprendizagem processa-se na interação do ser humano e de seu meio. A esse respeito, estudos recentes sobre o desenvolvimento da inteligência, no campo da neurociência têm evidenciado descobertas de que as conexões nervosas no cérebro são intensificadas pelas atividades humanas. O cérebro, por sua vez, ao se modificar funcionalmente, propicia novas e dinâmicas aprendizagens. Assim, ambientes escolares ricos em significados, desafiadores e interativos, estimulam áreas específicas do cérebro, o que facilitará a aprendizagem e sua retenção/reconstrução na memória.

Essa concepção de inteligência como processo dinâmico e construído na interação do sujeito e da cultura com seus sistemas simbólicos, pode ser encontrada, guardando-se as devidas diferenças epistemológicas e conceituais, nas teorias de Piaget e de Vigotski. Ambos contribuíram historicamente com o estudo da inteligência na Psicologia, opondo-se à visão que privilegia os aspectos quantitativos da inteligência humana.

Em sua teoria, Piaget (1983) definiu a inteligência como a “solução de um problema novo para o indivíduo, a coordenação de meios para atingir certo fim, que não é acessível de maneira imediata” (p. 216). Rompendo com a perspectiva inatista, ele considerava a inteligência possível de ser construída a partir da ação do sujeito (aprendiz) sobre o objeto do conhecimento, sobre o mundo ao seu redor. Para ele, não é apenas o resultado que importa, mas o processo que levou, por exemplo, um aluno a responder às questões de uma prova de uma determinada maneira e não de outra.

Segundo Piaget (1991), a inteligência está presente em todas as etapas de vida, desde as ações práticas das crianças, em determinado momento do estágio sensório motor, a formulações de pensamento, de caráter mais intuitivo, no estágio pré-operatório; seguindo gradativamente por etapas operatórias, inicialmente com um funcionamento pautado numa lógica ainda presa à realidade concreta dos objetos do conhecimento, para um avanço no plano hipotético dedutivo. Nessa perspectiva, a inteligência é pensada como uma construção do sujeito em sua relação ativa com o meio que o envolve.

Piaget (2000), ao discorrer sobre o papel da educação, a posiciona em uma condição formadora do desenvolvimento das estruturas intelectuais, englobando nessa discussão elementos morais e afetivos. Afirma ser o direito

à educação não apenas o acesso ao legado cultural e moral elaborado pelas sociedades, por sujeitos constituídos a partir de uma estrutura psicobiológica de desenvolvimento.

[...] É, pelo contrário e muito mais profundamente, afirmar que o indivíduo não pode adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (PIAGET, 2000, p. 33).

Na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, as capacidades intelectuais resultam das relações sociais, históricas e culturais construídas pelo ser humano em sua evolução como espécie (filogenética) e como ser (ontogenética). A inteligência pode avançar a partir das novas aprendizagens que o sujeito vai efetivando. Sendo os processos psicológicos superiores construídos pela apropriação do sujeito dos elementos da cultura, não faz sentido falar de uma inteligência pronta, individualizada e mensurável. Outra questão essencial, enfatizada por Vigotski (2001), é a relevância do aspecto emocional na constituição da aprendizagem, o que aponta para a intrínseca relação entre cognição e afeto, inteligência e sentimento.

Historicamente, o enfoque psicométrico, isto é, de medida das capacidades intelectuais, ofereceu instrumentos úteis em determinadas situações educacionais. Contudo, não fornecia um diagnóstico aprofundado para explicar as capacidades e as potencialidades dos sujeitos, pois a ênfase consistia na tentativa de classificar, provar e selecionar o indivíduo. Além das teorias de Piaget e de Vigotski, outras abordagens desenvolvidas, principalmente, a partir dos anos 1970, têm manifestado uma crescente insatisfação em relação aos testes de inteligências, criticando o predomínio da mensuração e dos resultados, em detrimento de uma análise que considere aspectos mediacionais implicados na resolução de atividades/testes, e a importância da singularidade nos processos de compreensão e ação dos sujeitos frente aos desafios que lhe são lançados.

## OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE O ESTUDO DA INTELIGÊNCIA

- TEORIAS DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Os pesquisadores dessas teorias têm como foco investigar “os processos cognitivos de seleção, organização e processamento da informação, envolvidos no comportamento inteligente” (COLL e ONRUBIA, 2004, p. 135). Nessa perspectiva, as investigações identificam três elementos básicos na inteligência: os conhecimentos específicos que o sujeito possui; as estratégias utilizadas na aprendizagem e na resolução de problemas; e as capacidades de metacognição (pensar sobre o pensamento).

Essa visão de inteligência distancia-se da perspectiva psicométrica, principalmente porque leva em conta os processos mais do que os resultados. Sobre isso, estudiosos como Reuven Feurstein têm proposto uma avaliação da inteligência buscando identificar o potencial de aprendizagem do sujeito. Esse pesquisador, criador da teoria da modificação cognitiva estrutural, explica o desenvolvimento humano do ponto de vista biológico, psicológico e socio-cultural. Para ele, o desenvolvimento está voltado para as transformações dos potenciais cognitivos em habilidades racionais para a resolução de problemas (CASADOS, 2002). A inteligência, então, é concebida em sua relação com o cotidiano, com o mundo concreto.

- TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Teoria proposta por Howard Gardner, psicólogo norte-americano. Seus pressupostos teóricos divergem do conceito tradicional de medida da inteligência, considerando que o campo da cognição humana evolui para um conjunto amplo de competências que não se prestam a medições. Para ele, os testes tradicionais baseados na concepção de um Quociente Intelectual (QI) apresentam uma visão unidimensional da inteligência, servindo para classificar e massificar os alunos a partir de atividades curriculares e avaliações homogeneizantes.

A Teoria das Inteligências Múltiplas defende que a competência cognitiva dos seres humanos deve ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, chamadas de inteligência. Isso lhes permite resolver

problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais cenários culturais. Trata-se de um potencial biopsicológico (GARDNER, 2000).

A versão inicial da teoria de Gardner apresentou sete inteligências: linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, ele identificou a inteligência naturalista e, ainda, a existencial. Vamos discutir questões gerais de cada uma das inteligências, abordando suas principais características.

- **Inteligência linguística** apresenta elementos primordiais que estão presentes na vida do indivíduo como escutar, falar, ler e escrever. A competência linguística é a que aparece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie. Gardner a considera em sua forma mais completa representada pelos poetas e escritores.
- **Inteligência lógico-matemática** abrange três campos: a matemática, a ciência e a lógica. As operações básicas dessa inteligência são o raciocínio dedutivo e o indutivo. Inclui determinar o que aconteceu e pode acontecer em vários cenários. Engenheiros, matemáticos, homens de negócios, são exemplos nesse sentido.
- **Inteligência musical** é a capacidade para resolver problemas ou gerar produtos utilizando o som e o silêncio. A operação central é a sensibilidade para escutar bem.
- **Inteligência corporal-cinestésica** refere-se ao uso do conhecimento físico para a integração e o equilíbrio entre corpo e mente, para expressar uma emoção, jogar ou para criar um novo produto, evidenciando os aspectos cognitivos do uso do corpo. Os atletas representam essa inteligência.
- **Inteligência espacial** refere-se ao uso de modelos e representações espaciais, como imagens (fotos/mapas/filmes), organização espacial, noções de lateralidade etc. Os geógrafos, navegadores representam esse tipo de inteligência.
- **Inteligência interpessoal** pode ser descrita como a capacidade para entender as outras pessoas, relacionar-se adequadamente, mediar, liderar, havendo sensibilidade aos estados de ânimo e ao pensamento dos outros.

- **Inteligência intrapessoal** refere-se à capacidade de conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa. Trata-se da identidade consigo e de conhecimento das próprias emoções, podendo utilizá-las como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento. Psicólogos teriam tal habilidade. É essencialmente subjetiva.
- **Inteligência naturalista** é a capacidade para conhecer e classificar as espécies e os organismos do ambiente, inclusive domesticando e interagindo com eles. Relaciona-se com a necessidade de educação ambiental e educação ecológica.
- **Inteligência existencial** está ligada à capacidade de lidar com perguntas sobre a origem do ser humano, do mundo e a existência como um todo. Filósofos representariam essa inteligência.

Gardner (2000) afirma que as pessoas possuem capacidades e diferem em suas combinações. Desse modo, as diferentes inteligências são independentes entre si, o que permite uma pessoa destacar-se numa área e não necessariamente em outras.

Embora a Teoria das Inteligências Múltiplas tenha gerado grande interesse na área educacional, deve instigar reflexões com o cuidado de não ser utilizada como prescrição ou modelo pronto para a prática de professores ou profissionais de outras áreas do conhecimento. Muito menos se deve rotular um aluno como dotado de apenas uma capacidade de inteligência, sem lhe oferecer a possibilidade de viver experiências nos mais diversos campos do conhecimento humano. Vale ressaltar, também, que essa teoria está muito atrelada à origem biopsicológica dos processos inteligentes, não concedendo, a nosso ver, a devida importância aos elementos da cultura e das interações humanas na compreensão da inteligência.

## • TEORIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nesta abordagem, criada por Daniel Goleman, há dois tipos de inteligências que se complementam: uma de natureza racional e outra emocional. Esta é definida pelo autor como sendo o modo de as pessoas lidarem com suas emoções e com as emoções dos outros, ao seu redor. Isso implica no desenvolvimento da motivação, consciência de si, persistência, empatia, entendimento, persuasão,

cooperação e liderança (GOLEMAN, 2005). Para ele, seria uma forma de lidarmos com a vida, utilizando a inteligência, não em termos de QI, mas de qualidades afetivas.

Embora bastante divulgada e até utilizada como instrumental para treinamento e formação de recursos humanos em escolas e empresas, essa teoria não tem encontrado eco na comunidade científica, com o argumento de que carece de dados empíricos consistentes. Em geral, Goleman apoiou-se em estudos de outros pesquisadores para provar sua teoria. De qualquer modo, ainda que também com forte viés da biologia, a teoria de Goleman chama atenção para a consideração dos aspectos afetivos da inteligência, os quais são fundamentais nos processos de aprendizagem.

Todas as teorias mencionadas neste capítulo são necessárias à reflexão no cenário da formação docente, sobretudo, se considerarmos que, ao manifestar uma determinada visão sobre a inteligência humana, o professor estará definindo uma forma específica de metodologia, de relacionamento com os alunos e de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos e conteúdos curriculares.

Outra discussão que deve estar presente no panorama educacional, em geral, é a temática da inteligência artificial. Ela remete-nos ao dilema ético de pensar até onde pode ir o progresso científico e tecnológico. É possível construir artificialmente uma inteligência igual ou superior a dos humanos? O que, de fato, caracteriza-nos como humanos inteligentes e a que propósito serve tal inteligência? Afinal, cientistas põem para si um desafio, decerto, inatingível, que é a tentativa de criação de máquinas com sistemas inteligentes que possam pensar e configurar a si como fazem os humanos.

Ratificamos que somente o ser humano, cuja inteligência integra dinamicamente processos como linguagem, pensamento, afetividade, consciência, memória, criatividade, atenção e percepção mediadas, pode usar a capacidade inteligente para evoluir como espécie. Agindo intencionalmente no mundo, o ser humano transforma a realidade a partir de sua atividade, atribuindo-lhe significados e aprendendo sempre, com seus erros, acertos, limites e possibilidades. Essa é a beleza do processo de humanização. Contudo, ainda falta reconhecermos e valorizarmos essa capacidade, utilizando-a a serviço da vida, da ética, da transformação social, da liberdade afirmada na dignidade, no respeito

e no acesso aos direitos fundamentais para todas as pessoas, em qualquer parte do planeta. A ciência e a tecnologia são conquistas humanas valiosas que devem estar a nosso serviço e não ao contrário.

## SUGESTÃO DE FILME

**O livro de Henri.** EUA (2017). Direção: Colin Trevorrow. Henry e Peter são irmãos educados somente pela mãe. Henri tem elevado nível de inteligência e consegue desde administrar as finanças da família até construir um clube muito bem elaborado. O menino escreve um livro para resgatar a vizinha que sofre maus tratos do marido e quando sua mãe descobre sobre o seu plano, ela decide que eles irão colocar a ideia em prática.

**Toda palavra conta.** EUA (2020). Direção: Sam Rega. O documentário traz o dia a dia de quatro concorrentes, no Scripps National Spelling Bee, o maior concurso de soletração dos Estados Unidos. O filme procura entender como é desenvolvida essa habilidade dentro desse grupo, formado por descendentes de indianos.

# CAPÍTULO 12 - CRIATIVIDADE

O ato de criar está presente desde os primórdios da história da humanidade. Transformando a natureza, o sujeito foi formando e modificando a si, atribuindo significados aos seus processos internos e ao mundo ao seu redor. Por conseguinte, falar em criatividade requer reconhecer, como informa Ostrower (1996), que mais “do que *homo faber*, ser fazedor, o Homem é um ser formador [...] as perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma” (p. 9).

A criatividade é uma das funções psicológicas superiores, usando um termo de Vigotski (1994), eminentemente humana, intimamente relacionada ao desenvolvimento pessoal, social, científico e cultural de uma sociedade. Afinal, se o sujeito não possuísse a capacidade criativa, provavelmente, ainda estaríamos longe dos avanços tecnológicos e dos conhecimentos diversos que marcam a nossa época. Nesse sentido, a criatividade também se articula com o processo de aprendizagem, especialmente, quanto às ideias do novo, da mudança, do movimento, da dinamicidade, presentes nos atos de aprender e de criar.

Ao falarmos de criatividade é comum lembrarmos imediatamente de pessoas ligadas ao campo da arte e da ciência, como se tal faculdade fosse privilégio de “gênios e iluminados” e estivesse distante dos demais sujeitos. Ao mesmo tempo, há quem associe criatividade com loucura e transgressão, entendendo que muitos foram os que, por sua ousadia e espírito inovador, não se adaptaram aos costumes de suas épocas, sendo considerados, por muitos, como loucos, na medida em que ameaçavam a ordem estabelecida.

Desejamos enfatizar que a criatividade não é privilégio de uns poucos eleitos. É certo que se expressa em formas e níveis diferentes, posto que o ser humano é singular; porém, está presente em todas as pessoas, nas mais diversas profissões e situações do cotidiano.

Muitas vezes, apressamo-nos em afirmar: “não sou criativo”, “não tenho criatividade” ou “não sou capaz de criar nada de novo”. Contudo, não nos damos conta de quantas estratégias criativas utilizamos no nosso dia a dia para lidar com os problemas com os quais nos deparamos.

É preciso reconhecer que o conceito de criatividade é amplo, complexo e pluridimensional. Não está conectado apenas ao ato de produzir algo diferente, inusitado, inovador e original, mas também ao sentir, refletir, intuir, emocionar, atribuir significado e estabelecer relações. Tal processo requer ter ideias próprias, senti-las e ser capaz de comunicá-las de alguma forma. Nessa direção, é fato que os artistas conseguem mobilizar-nos com suas obras cujas linguagens inundam nossos sentidos, por exemplo, quando entramos em contato com a música “O que será (à flor da pele)”, de Chico Buarque, como vemos no trecho a seguir.

*O que será que será*

*Que dá dentro da gente que não devia Que desacata a gente que é revelia*

*Que é feito aguardante que não sacia Que é feito estar doente de uma folia*

*Que nem dez mandamentos vão conciliar Nem todos os unguentos vão aliviar*

*Nem todos os quebrantos toda alquimia Que nem todos os santos será que*

*será O que não tem descanso nem nunca terá O que não tem cansaço nem*

*nunca terá O que não tem limite*

A criatividade, então, reclama novas formas de enxergar o mundo nos mais diversos campos pelos quais transita e constitui-se a vida humana. O ato de criar combina vários estilos cognitivos, além de fluidez, flexibilidade e originalidade.

## COMO PODEMOS DEFINIR A CRIATIVIDADE?

A criatividade, assim como a inteligência, pode ser tomada como um conceito complexo, difuso, multifacetado e, portanto, difícil de definir. De acordo com Becker (2001), alguns estudiosos têm ressaltado o grande desafio na hora de se estudar o tema e, sobretudo, de avaliá-lo de forma mais sistemática, objetiva e, inclusive, mensurável. A autora ressalta o estudo realizado por Taylor em 1959, no qual foram encontradas mais de cem definições para o termo criatividade.

Constatado esse quadro abrangente, selecionamos algumas definições de criatividade, propostas por pesquisadores da área, que nos permitirão uma aproximação e melhor compreensão do tema em tela.

Criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais. [...] saber utilizar a informação disponível, tomar decisões, ir além do aprendido, mas, sobretudo, saber aproveitar qualquer estímulo do meio para solucionar problemas e buscar qualidade de vida. (LA TORRE, 2003)

Criar é basicamente formar. É poder dar forma a algo novo [...] o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 1996)

A criatividade como define o Webster, é basicamente o processo de fazer, de dar a vida. (MAY, 1982)

Capacidade distinta de solução de problema que permite às pessoas idéias, produtos originais que são adaptáveis (que servem a uma função útil) e plenamente desenvolvidos. (DAVIDOFF, 1983)

Podemos perceber que os conceitos acima explicitados apontam diferentes ângulos da criatividade, relacionados às capacidades cognitivas e afetivas, conforme situamos na introdução deste capítulo. Em seu conjunto, deixam entrever a criatividade como processo eminentemente humano, que possui uma intencionalidade, um caráter transformador, subjetivo, ético, original, social e emocional.

## COMO SE DÁ O PROCESSO DE CRIAÇÃO?

Há muito, os estudiosos vêm tentando desvendar os passos do processo criativo. Já em 1900, Ribot propôs modelos para os processos de criação. Depois, em 1910, John Dewey também apresentou estudo nessa direção. Contudo, foi o matemático inglês do século XIX, Henry Poincaré, que estabeleceu os quatro passos básicos para a solução criativa de problemas, que até os dias atuais têm sido citados por autores da área (GOLEMAN; KAUFMAN ; RAY, 1992). Tais passos não são lineares, mas sim dinâmicos, interativos e singulares em cada indivíduo.

1a etapa - **Preparação**: está relacionada à imersão consciente, inicial, que a pessoa faz para encontrar a solução do problema com o qual se depara. É o momento de ser receptivo e saber ouvir. Por isso, gera certa tensão, expectativa diante do que está por vir. É a etapa da mobilização interna para expandir limites e ir além do que já se sabe sobre o tema. Por isso, muitas vezes, esse período pode trazer angústia, vazio e até bloqueio.

2a etapa - **Incubação**: é o momento de amadurecer, de gestar as ideias concebidas na etapa anterior. É hora de esperar, distanciando-se um pouco da obra, do projeto a ser criado ou do problema a ser solucionado.

3a etapa - **Iluminação (Insight)**: é o momento em que a resposta para o problema ou para a obra desejada surge repentinamente. É quando encontramos uma solução ou um caminho. Contudo, ainda estamos no campo do pensamento e não do ato criativo propriamente dito.

4a etapa - **Aplicação/Verificação**: é o momento de dar forma à ideia, de transformá-la em uma ação. É uma etapa que exige grande elaboração, afinal estaremos criando algo para nós e para os outros.

Cada uma dessas etapas descritas não tem um tempo cronologicamente definido. Dependendo da tarefa, do problema, da obra, do tema, enfim, da natureza da criação, a pessoa pode levar anos ou horas para completar o ato criativo.

Em outra perspectiva, mas também almejando desvendar os mistérios da criação Goleman, Kaufman e Ray apresentam três componentes da criatividade, abordados por Tereza Amabile:

1. O primeiro é o conhecimento aprofundado da área na qual se pretende desenvolver o ato criativo, pois como informa a autora, não se pode ser criativo em física quântica, ou outros campos do saber, se não conhecemos a área.

2. O segundo componente é a capacidade criativa, que tem relação com o estilo cognitivo da pessoa, mais voltado para um pensamento aberto, flexível, que sabe lidar com o inesperado, com o ambíguo. É mais autônomo e ousado. Ela lembra que essas características também podem ser aprendidas pelo sujeito, por exemplo, a tornar o pensamento mais flexível e fluido.

3. O terceiro componente diz respeito à motivação interna, ao desejo, à mobilização para criar, que não estão atrelados a incentivos externos.

Embora, como é possível perceber, não há receitas para ensinar o ato criativo, os estudos aqui citados têm revelado que há componentes ou elementos importantes na criação cujo conhecimento, em termos de mediação social, de intercâmbios específicos entre sujeitos, pode auxiliar o desenvolvimento do potencial criativo humano, especialmente, no âmbito da aprendizagem escolar.

## QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UMA PESSOA CRIATIVA?

Os pesquisadores consideram a criatividade como processo psicológico presente em todos os indivíduos e possível de ser estimulado e desenvolvido. Pesquisas como as de La Torre (2003), realizadas com pessoas consideradas criativas, informaram que estas não apresentaram um perfil acentuadamente diferente do resto da população com a qual foram comparadas. Esses estudos mostraram não ter sentido falar em uma personalidade criativa, como se isso fosse um dom, um privilégio de poucos.

Contudo, há algumas características da subjetividade dos indivíduos que estão mais associadas a condutas e a ações criativas. Alguns modos de atuação humana podem indicar uma maior expressão de criatividade, imprimindo uma marca que identifica o sujeito que desenvolveu mais intensamente esse potencial criador. Não podemos esquecer que, sendo seres singulares, nós, humanos, construímo-nos de modo particular, na interação com o meio. Algumas pessoas, nesse processo interativo, manifestam habilidades e formas de ser que lhes garantem maior possibilidade de expandir e expressar sua criatividade. As pessoas são criativas em alguma coisa. Isso vai depender de diversos aspectos como interesse, motivação, oportunidades, dentre outros.

De qualquer modo, há algumas características encontradas em estudos sobre a temática que são correlacionadas ao “perfil” de uma pessoa criativa: intuitiva, imaginativa, sensível, consciente, independente, preparada, empreendedora, não convencional, curiosa, idealista, persistente, aberta à experiência, adaptável às mudanças e ao novo, disponível para o encontro com o outro, perspicaz, autônoma, simples, segura, despreocupada das normas sociais.

Olhando esse perfil, o leitor poderá-se perguntar: Existe um ser humano assim? Estamos buscando um super herói ou um gênio? Em realidade, são aspectos da subjetividade que se configuram singularmente em cada pessoa.

Afinal, cada sujeito carrega consigo um universo de características próprias. Tais características permitem-nos delinear melhor o que chamamos de criatividade, entendendo a beleza desse processo psicológico, social e biológico, bem como o fato de contarmos com a possibilidade de criar, que nos levou a assumir uma complexidade maior que as demais espécies. Aliás, o ato criador permitiu humanizarmo-nos.

As características citadas lembram-nos que ser criativo exige articularmos cognição e afeto rumo ao novo, ao diferente, com um propósito, um objetivo. Para La Torre (2003), “o criativo deve passar pelo conhecimento, a atitude pessoal e a ação” (p. 148). Nessa perspectiva, a educação tem papel relevante como veremos no item que segue.

## COMO SE RELACIONAM CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM?

Vários estudiosos do campo da Psicologia e da Psicanálise têm apontado a infância como período crucial do desenvolvimento humano, dentre eles, Freud, Winnicott, Piaget, Wallon, Vigotski. Na esfera da criatividade, essa afirmação é particularmente relevante, embora a criação possa estar presente por toda a vida, dada a forte capacidade inventiva e imaginativa da criança, bem como a sua espontaneidade no sentir e expressar-se para o mundo. Por conseguinte, é um período essencial para aprender de forma criativa, descobrindo, ousando, inovando, vivendo desafios e construindo novos conhecimentos.

A escola tem significativo papel na criação de oportunidades para que os alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, descubram seus próprios caminhos apoiados na mediação e na orientação de colegas e professores. Muitas vezes, o que se tem é justamente o contrário: crianças homogeneizadas, atividades repetitivas, poucas experiências de dialogia, exigências de respostas copiadas, restrição aos pensamentos inovadores e originais. Por outro lado, não se pode conceber também que exercitar a criatividade é deixar os alunos à vontade sem nenhum direcionamento. A criatividade, para potencializar o processo de aprendizagem, exige esforço, dialogia, persistência, disciplina e trabalho.

O professor deve ser formado para lidar com o novo e com o inesperado. É importante permitir que o aluno discuta, avalie, reflita sobre conceitos, atividades, expressando suas opiniões sobre a realidade na qual está inserido

(HAETINGER, 1998). É preciso oferecer condições para que o aluno relacione-se, crie, invente e sinta prazer em aprender. Afinal, como vimos nas definições anteriores, criar é um ato intencional, voluntário e carregado de desejo, mas para ser mobilizado, demanda oportunidades e incentivos.

A fim de desenvolver a criatividade, o professor deve instigar os alunos ao exercício da descoberta, possibilitando condições para que criem, em um clima aberto e motivador; ajudando a definir estratégias, reconhecendo o potencial e a capacidade de cada um e, finalmente, orientando os resultados. Esse processo contribui para a autoaprendizagem por parte dos alunos (LA TORRE, 2003).

Algumas alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho são sugeridas por Amabile (1983). São elas: estimular e cultivar a autonomia e a independência, possibilitar a liberdade de escolha, respeitar a individualidade dos sujeitos, enfatizar o prazer e a importância do aprender em detrimento de notas ou prêmios, oportunizar experiências que estimulem o ato criativo, oferecer aos alunos exemplos de pessoas criativas, usar o *feedback* informativo e incentivar o questionamento, a descoberta e a curiosidade.

A criatividade é, então, um potencial humano para gerar ideias novas, tendo um caráter direcionado, intencional e transformador. Afinal, todo ato criativo é, em última instância, uma interação do sujeito e do meio e forma parte das capacidades que estão na base do desenvolvimento pessoal e social do ser humano. Faz-se necessário, então, um ensino criativo baseado em estratégias que busquem promover aprendizagens significativas, desenvolver habilidades cognitivas, considerar as experiências e singularidades dos alunos, realizar atividades inovadoras e motivadoras. É preciso também que evitemos estar presos a receitas e a técnicas para estimular a criatividade. Afinal, estaríamos justamente inibindo-a ou aniquilando-a.

## SUGESTÃO DE FILME

**O carteiro e o poeta.** Itália (1994). Direção: Michael Radford. O filme narra o encontro e a amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e um carteiro, que vive em uma pequena ilha na Itália, na qual o poeta passa alguns anos de seu exílio. A partir da poesia de Neruda, o carteiro Mário vai descobrindo o amor e a poesia dentro dele. A fotografia e a trilha sonora, emocionantes, conduzem o espectador nessa viagem de descobertas e sentimentos profundos. Um filme sensível, que nos fala de um grande ato criativo: a significação que atribuímos a nós, a nossa vida.

**Sonhos.** EUA/Japão (1990). Direção: Akira Kurosawa. Um filme, em oito episódios, construído de forma poética e bela. Traz a plástica e as cores típicas do cinema de Kurosawa. Fala de questões centrais da condição humana no planeta como a natureza, o amor, a guerra, os medos, a ganância, as fantasias que temos dentro de nós. Merece ser discutida a expressão estética e criativa dessa intrigante obra cinematográfica.

**Villa Lobos - uma vida de paixão.** Brasil (2000). Direção: Zelito Viana. Heitor Villa Lobos é considerado o principal compositor brasileiro, estrela do nosso nacionalismo musical e entusiasta do ensino da música voltado para as crianças e a classe trabalhadora. Sua trajetória acompanhou o movimento modernista e a década de 1950, quando se tornou conhecido internacionalmente. O filme traça, com leveza, um painel de sua vida e obra em uma linguagem ágil. Contribui com a reflexão sobre a criatividade no campo da arte, articulada aos elementos da vida social (NAPOLITANO, 2005).

# CAPÍTULO 13 - MEMÓRIA

O estudo da memória tem representado um grande desafio para investigadores em diversos campos do conhecimento. Segundo Squire e Kandel (2003), durante as duas últimas décadas houve uma revolução nessa temática. Sobretudo, registram-se avanços na compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento a partir das pesquisas acerca do que acontece em nosso cérebro quando aprendemos e lembramos. Para os referidos autores, o estudo da memória, atualmente, possui duas fontes. A primeira é o estudo biológico de como as células nervosas sinalizam umas às outras, revelando que essa sinalização não é fixa. Assim, ela pode ser modulada pela atividade do sujeito e pelas experiências que vivencia. A segunda fonte é o estudo dos sistemas encefálicos e da cognição, revelando que a memória não é unitária, mas apresenta-se de variadas formas, utilizando lógicas e circuitos diferentes no encéfalo.

A partir dessas descobertas, os referidos autores definem a memória como processo pelo qual aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo. Também Coon (1999), referindo-se às pesquisas de Baddeley, conceitua a memória como um sistema ativo que recebe, armazena, organiza, modifica e recupera a informação. A aprendizagem e a memória, portanto, estão conectadas intimamente, reforçando a importância de seu estudo na área da Psicologia da Educação.

Podemos dizer que a maior parte do que sabemos sobre nossa realidade não nasceu conosco, mas foi aprendido por meio da experiência, da atividade e mantido pela nossa memória. É possível afirmar que somos quem somos, em grande medida, por causa de nossas capacidades de aprender e de lembrar. A esse respeito, Square e Kandel (2003) informam que

Não foi o aumento do tamanho do encéfalo ou uma mudança em sua estrutura o que determinou as mudanças culturais e o progresso ao longo de milhares de anos de evolução humana. Foi, antes de tudo, a capacidade intrínseca do encéfalo de capturar o que aprendemos pela fala e pela escrita, e de ensinar tais coisas a outros (p. 14 ).

Por conseguinte, é possível dizer que perder a memória leva à perda de si mesmo, à perda da história de uma vida e das interações com outros seres humanos. Problemas com a aprendizagem e com o transtorno de memória podem atingir crianças e adultos, trazendo graves consequências. Dislexia, perda da memória com a idade e doenças como o Alzheimer são alguns exemplos.

Discutiremos, a partir de agora, a estrutura da memória, ressaltando que ainda existem incertezas a respeito de quantos sistemas de memória diferentes existem no cérebro humano e de como eles devem ser designados.

## A ESTRUTURA DA MEMÓRIA

Apesar de existir certo consenso sobre os principais tipos de memória e sobre as áreas do encéfalo mais importantes para cada um desses sistemas, a nomenclatura e a classificação desses tipos variam entre os autores. Optamos por utilizar a classificação que aparece em Coll, Palácios, Marchesi (2004) e Pozo (2002), especificando três grandes sistemas de processamento da memória: sensorial, de curto prazo e de longo prazo.

- MEMÓRIA SENSORIAL

A memória sensorial é aquela que capta a informação que nos chega pelos sentidos. Mesmo quando não estamos prestando atenção, nossos sentidos estão sendo bombardeados continuamente por grande volume de informações, visuais, auditivas, táteis etc. A memória sensorial visual também é conhecida como memória icônica, pois torna uniforme as imagens a nossa frente, preenchendo lacunas. A memória sensorial auditiva permite a recordação imediata e precisa do som. Em geral, a memória sensorial apenas recolhe a informação e, logo, a transfere para o segundo sistema de memória.

- MEMÓRIA DE CURTO PRAZO

A memória de curto prazo (MCP), também denominada de memória de trabalho, serve como um depósito temporário para pequenas quantidades de informações. Além disso, é “a cabine de comando da qual se distribuem os recursos cognitivos, sempre limitados, da mente humana para executar as múltiplas tarefas com que se depara” (POZO, 2002, p. 101). A menos que a informação

seja importante, ela logo sai desse depósito e pode-se perder, temporariamente ou para sempre. Esse tipo de memória evita que nossas mentes acumulem nomes, datas, números e outras informações desnecessárias. Ao mesmo tempo, proporciona uma área de memória de trabalho na qual realizamos grande parte de nosso pensamento. Fazer cálculos mentais, recordar uma lista de atividades a cumprir, depende desse tipo de armazenamento.

A MCP é muito suscetível às interferências e retém pouca quantidade de informação. A esse respeito, Cargé Miller, em 1956, descobriu que essa memória limita-se a sete unidades de informação. Tais unidades podem ser números, letras ou agrupamentos destes. Vamos exemplificar com um rápido exercício.

Leia os números abaixo e, em seguida, fechando os olhos tente recordar toda a série na ordem apresentada.

#### **Quadro 7: Teste de memória.**

1 9 7  
4 5 3  
9 1 5 1  
7 8 6 2  
4 5 3 0 2  
5 9 1 3 5  
2 7 4 0 6 1  
1 7 1 9 3 4  
7 5 2 4 8 9 1  
2 0 6 3 9 7 4  
3 1 8 7 2 0 8 6  
9 4 6 8 3 0 2 1  
4 2 8 5 3 5 1 0 9

*Fonte: Adaptado de Pozo (2004).*

Você deve ter percebido que, a partir das séries com seis ou sete dígitos, a retenção ficou mais difícil, pois essa memória consegue guardar apenas pequenas quantidades de informações. Isso, muitas vezes, influi em nossa dificuldade para aprender.

## Quadro 8: Memória de curto prazo

*Como retemos a informação na memória de curto prazo?*

*Este tipo de memória possui dois sistemas de retenção ou formas de arquivar a informação em nosso cérebro, denominados repasse ou repetição que podem ser:*

*a) Manutenção: quando apenas se repete mentalmente por alguns segundos ou minutos a informação que se deseja guardar. Esse sistema conserva a informação na MCP.*

*b) Elaborativo: é mais efetivo na transferência da informação para a memória de longo prazo. Esse tipo de repasse aumenta o significado da informação, relacionando-a com recordações e conhecimentos já existentes. Por isso, no caso da aprendizagem escolar, se o aluno lê um texto de forma passiva, sem uma análise e reflexão, ele terá mais dificuldades para lembrar-se posteriormente do que leu.*

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

Podemos afirmar que a MCP tem duas grandes funções: armazenamento temporário e armazenamento geral. Desse modo, seleciona material para manter, momentaneamente, em seu próprio depósito, transfere experiências para a memória de longo prazo e recupera dados dos vários sistemas de memória.

### • MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

A memória de longo prazo (MLP) organiza e mantém disponível a informação durante períodos mais longos. Caracteriza-se por não possuir limites nem em sua duração, nem em sua capacidade. Supõe-se que contém toda a informação a qual somos capazes de armazenar ao longo da vida. O mais acertado é dizer que as recordações de longo prazo são relativamente permanentes ou de longa duração. À medida que se formam novas recordações, aquelas mais antigas atualizam-se, mudam-se, perdem-se ou são revisadas. A essa atualização de recordações, dá-se o nome de processamento construtivo.

## Quadro 9: Memória de longo prazo

*Como organizamos as informações na memória de longo prazo?*

*A organização ou codificação da informação para possibilitar a retenção na memória pode basear-se em regras, imagens, categorias, símbolos, semelhanças, significado formal ou pessoal. A MLP está organizada como uma rede de ideias vinculadas. Quando as ideias estão muito separadas se requer uma cadeia para conectar as informações e resgatá-las. A recuperação de fatos na memória de longo prazo requer uma estratégia de solução de problemas que os psicólogos denominam memória de reconstrução, reintegração ou criativa. Após muito tempo, as pessoas recordam traços que mais as impressionam, inclusive tendem a aumentar, distorcer, simplificar, relacionar, etc (COON, 1999).*

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

- O PROCESSO DE ESQUECIMENTO NA MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

Davidoff (1983) chama atenção para a importância do esquecimento, posto que a retenção de tudo o que sabemos, conhecemos, sentimos ou nomeamos ao longo da vida provocaria um colapso na memória, uma paralisia mental. Imagine, você, lembrar com detalhes de todos os lugares pelos quais passou, de todas as pessoas que conheceu, de todas as informações que obteve, de todos os conhecimentos que adquiriu. Não seria uma grande confusão? A esse respeito, a poesia de Alberto Caetano faz-nos refletir sobre a importância do esquecimento, para encontrar quem realmente somos e o que, de fato, merece ser lembrado e aprendido:

*Procuo despir-me do que aprendi;*

*Procuo esquecer do modo de lembrar que me ensinaram, E raspar a tinta com que pintaram os sentidos.*

*Desencaixotar minhas emoções verdadeiras Desembrulhar-me e ser eu (...)*

Não somente o ato de lembrar, mas também o de esquecer revela duas faces da memória, fundamentais nos processos de aprendizagem e de

desenvolvimento humano. Nesse sentido, abordaremos alguns fatores intervenientes no esquecimento:

1. Falhas na codificação: o material informativo deixa de ser representado na Memória de Longo Prazo ou é representado de forma inexata. Por exemplo, o aluno está ouvindo a professora explicar algo, mas sua mente está voltada para o jogo de futebol depois da aula.

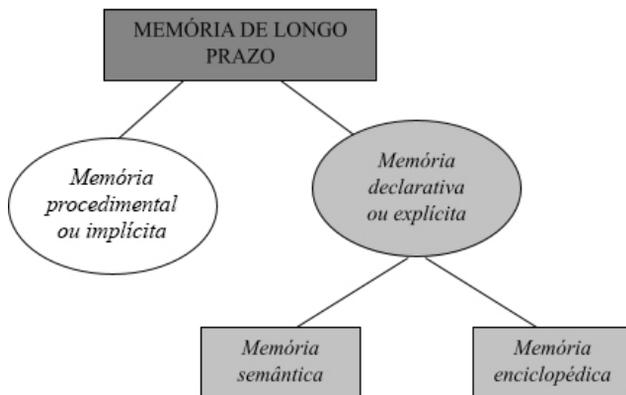
2. Falhas no armazenamento: é provável que com o passar do tempo a lembrança vá-se desintegrando, principalmente pela interferência de novas informações que chegam constantemente ao indivíduo no seu dia a dia.

3. Falhas na recuperação: é quando determinados fatos/conteúdos tornaram-se difíceis de recuperar. Isso pode ocorrer por problemas neurológicos, por esquecimento que depende de um sinal ou pista (elo para recuperar a informação), ou por esquecimento motivado por situações conflituosas, traumáticas.

#### • SUBSISTEMAS DA MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

A memória de longo prazo está configurada em diferentes subsistemas, que foram nomeados e classificados de forma distinta pelos estudiosos do tema. Utilizaremos a classificação de Squire e Kandel por consideramos abrangente, objetiva e produzida em estudos mais recentes (2003), conforme mostra a figura abaixo:

**Figura 8: Configuração da memória de longo prazo**



Fonte: Nunes e Silveira (2011).

**A memória procedimental** resulta da experiência, mas é expressa como uma mudança no comportamento, não como uma lembrança. A própria capacidade de desempenhar a ação parece ser independente de qualquer recordação consciente. Esse talvez seja o único tipo de memória que os invertebrados apresentam, pois envolve tipicamente um conhecimento de natureza reflexa que não exige reflexão como, por exemplo, levar a comida à boca para saciar a fome.

**A memória declarativa** é a memória para fatos, ideias, situações e informações que podem ser trazidas ao conhecimento consciente como, por exemplo, uma proposição verbal ou uma imagem visual. É o tipo de memória a qual as pessoas referem-se comumente quando usam o termo “memória”, pois é o lembrar de forma consciente o nome de um aluno, de um filme, de uma rua etc. É também denominada de memória explícita, por se referir a todos os fragmentos de conhecimento que fomos adquirindo durante uma vida de experiência e de aprendizado que, potencialmente, podem ser explicitados.

A memória declarativa funciona articulada com outras formas de memória, não sendo passiva, nem automática. A lembrança de um fato, por exemplo, vai depender de diferentes fatores, como o número de vezes em que é repetido, sua importância, a relação com outros conhecimentos que o sujeito possui etc. Todos esses aspectos influenciam nos modos como a informação é percebida e codificada, ou seja, processada e preparada para ser armazenada na memória. Quando a codificação é elaborada e profunda, a memória é melhor. Isso se dá principalmente nos casos em que aprendemos algo que nos interessa, no qual estamos envolvidos como um todo. Nossos interesses e preferências, assim como a necessidade específica de aprender algo, influencia a natureza e a intensidade da memória resultante.

O ato de lembrar vai depender também da parte da lembrança disponível que serve como pista para as demais: do contexto no qual se deu a informação a ser buscada, do humor e do estado da mente no momento da lembrança. Quando o contexto atual é o mesmo no qual se aprendeu algo, o ato de lembrar acontece de forma mais efetiva.

O esquecimento da memória declarativa ocorre gradativamente, modificando o que foi aprendido. Isso, porém, não significa que no encéfalo não haja qualquer traço da informação central. Quando um material é relativamente

bem aprendido inicialmente, o esquecimento ocorre ao longo de muitos anos. Pessoas com memórias precisas, que duram muitas décadas ou a vida inteira, têm sido apresentadas em investigações significativas. As atuais teorias da memória também atribuem o esquecimento a uma perda real da informação após horas ou dias ou ao enfraquecimento das conexões sinápticas ocorridas no momento do aprendizado.

Os estudiosos subdividem a memória declarativa em dois tipos:

**Memória semântica:** no ato de lembrar, o sujeito não precisa recordar de qualquer evento passado em particular. Ele precisa saber que certos objetos são familiares ou que existem algumas associações entre eles, como odores, um determinado alimento, um restaurante específico que podem evocar a fome. A memória semântica serve como uma espécie de enciclopédia mental, contendo conhecimentos básicos para os indivíduos ou animais.

**Memória episódica:** é a autobiografia, isto é, refere-se aos acontecimentos da vida de uma pessoa. Essa memória armazena situações especiais que identificam o tempo e o lugar em que um fato/experiência ocorreu.

Tanto a memória semântica quanto a memória episódica são de natureza declarativa, pois a informação é recuperada conscientemente e os sujeitos percebem estar acessando as informações armazenadas. Em geral, as recordações episódicas são mais fáceis de esquecer do que as semânticas, pois constantemente perdemos muita informação.

## MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

A interação da memória e da aprendizagem tem sido colocada pelos estudiosos da área como uma via de mão dupla. Segundo Pozo (2002), os limites de “espaço” da memória humana são ultrapassados por nossos processos de aprendizagem. Assim, toda nova aprendizagem modifica nossa memória, ao mesmo tempo em que é modificada por ela. Ambos os processos são dinâmicos, ativos e articulados com vários elementos do psiquismo e dos contextos nos quais se constitui o ser humano. O autor lembra ainda que, na sociedade atual, são:

Os mediadores culturais (papel e lápis, calculadora para multiplicar, tecnologias de registro e armazenamento de informação, etc), que liberam boa parte de nossos recursos

e nos evitam a imensa tarefa de manter um registro fiel do mundo em nossa cabeça, para além do que a nossa mente comporta (p. 110).

Esses mediadores possibilitam que dediquemos nossos esforços à memória de aprendizagens mais construtivas, significativas e criativas. O professor pode e deve ajudar o aluno a usar a sua memória de maneira construtiva e efetiva, de modo a reter conhecimentos, valores, ideias, informações veiculadas no currículo. Esse processo necessita acontecer em permanente atividade e interação, primando pela significação dos conteúdos trabalhados e pela relação com a história de vida dos alunos, para além da repetição mecânica. É importante também organizar as informações e equilibrar suas quantidades, de modo a não sobrecarregar a memória dos alunos. Mesmo cientes da importância da relação da memória e da aprendizagem, como alertam Squire e Kandel (2003), não devemos esquecer que a memória é o elo que interconecta nossas vidas em todos os seus aspectos.

## SUGESTÃO DE FILME

**Para sempre Alice.** EUA (2014). Direção: Richard Glatzer, Wash Westmoreland. Uma renomada professora universitária é diagnosticada com Alzheimer de forma precoce. Conviver com os sintomas da doença, sendo a perda de memória um deles, coloca em prova a relação da protagonista com a família e com sua própria identidade.

# CAPÍTULO 14 - MOTIVAÇÃO

O termo motivação tem sido, historicamente, fonte de interesse em diferentes áreas do conhecimento, como da Psicologia, da Educação, da Administração, entre outras, sendo encontradas distintas formas de compreensão desse importante processo psíquico humano. Em sua etimologia, a expressão origina-se do verbo latino *movere*, que derivou nosso termo, semanticamente aproximado, “motivo”. De um modo geral, o conceito refere-se ao que move uma pessoa, aquilo que a põe em ação ou a faz mudar o curso. Nessa direção, entendemos que a própria palavra denota um teor de complexidade, que nos sugere uma análise cautelosa dos diferentes sentidos atribuídos ao conceito; que podem compreendê-lo desde como um processo construído socialmente, sendo pensado na esfera intersubjetiva, sociocultural e político-institucional, a uma visão reducionista, que o situe como acontecimento interno individualizado ou fruto de meras estimulações externas.

A motivação foi progressivamente estudada na história da Psicologia sob os mais diversos ângulos e abordagens. A teoria do humanista Abrahan Maslow (1954), um dos pioneiros nos estudos na área, pôs o tema em evidência. Tal teoria postula uma hierarquia de necessidades humanas, na qual algumas são mais poderosas do que outras. As necessidades de sobrevivência, por exemplo, devem ser satisfeitas antes daquelas ligadas ao crescimento e à autorrealização.

Em épocas posteriores, estudiosos da Psicologia foram desenvolvendo novas investigações e ampliando a discussão sobre a temática, dentre os quais Stipeck (1996) e Tápia (1997). A grande característica das tendências contemporâneas de pesquisas sobre motivação e aprendizagem foi a notável prevalência das abordagens cognitivas. Contudo, também as abordagens comportamentais e as psicogenéticas têm contribuído nessa área.

Para Boruchovit e Bzuneck (2004), dentre os diversos processos intervinientes na aprendizagem, a motivação tem sido um dos mais evidenciados. Esse

destaque deve-se, principalmente, ao fato de que toda mobilização cognitiva que a aprendizagem requer precisa nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas (TAPIA e FITA, 2000).

Segundo Coon (1999), a motivação refere-se à dinâmica do comportamento, ou seja, ao processo que inicia, sustenta e dirige nossas ações. Esse processo tem sido classificado em dois tipos pelos estudos da área: a motivação extrínseca e a intrínseca. Para Pozo (2002), a primeira define uma situação em que o motivo para se obter algo é externo ao indivíduo. No caso da escola, a motivação está fora do sujeito que aprende; são as consequências do aprender e não a própria atividade em si que movem a pessoa em direção à aprendizagem. Trata-se de conseguir algo desejado ou evitar uma coisa indesejada em troca daquilo que se quer obter ou aprender. Esse processo, por parte do sujeito, pode estar relacionado com recompensas externas e sociais, reconhecimento, resposta às demandas e às pressões externas, desejo de obter sucesso, êxito, competências e habilidades.

A motivação intrínseca se apresenta quando o elemento mobilizador da aprendizagem é interno, é o desejo de aprender. Por conseguinte, a razão para se esforçar está naquilo que se aprende e na satisfação pessoal de saber, de adquirir novas informações, de ampliar conhecimentos, compreender ou apropriar-se de algo novo. Essa motivação está consorciada com um tipo de aprendizagem mais significativa e mais construtiva.

## MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Estudar a motivação na aprendizagem, tendo como referência o cenário específico da escola e as atividades para as quais o aluno deve estar motivado, remete às peculiaridades que tornam diferente sua análise em outros campos da vida humana, como o esporte, o lazer, o trabalho etc.

- MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA NA SALA DE AULA

A adoção de recompensas ou prêmios, na sala de aula, tem sido enfocada pelas teorias comportamentais (reforço positivo e negativo), conforme vimos no primeiro capítulo deste livro. Estudiosos do tema chamam atenção para o uso

críterioso dos estímulos motivadores, evitando que o aluno torne-se dependente da motivação externa. Isso colocaria em risco sua autonomia e sua atividade no processo de aprendizagem. Embora o incentivo externo, como o *feedback* positivo e os elogios aos alunos, também tenha sua importância, ele deve ser usado de forma cuidadosa e reflexiva.

Estar motivado por recompensas ou metas externas, em um primeiro momento, pode levar o aluno a realizar as atividades escolares. Contudo, o efeito desse interesse pode ser passageiro, ou seja, o aluno só estará envolvido na aprendizagem quando precisar alcançar o que deseja, por exemplo, uma viagem de férias, um ponto na média, um brinquedo novo. Esse tipo de meta, em geral, faz com que o aluno envolva-se menos na solução de tarefas/problemas que possuam um maior nível de complexidade.

A motivação intrínseca é mais desejável, pois estimula no aluno o movimento em direção ao aprender, suscitado por questões de ordem mais pessoal. O aluno investe na aprendizagem de modo mais ativo, autônomo, buscando alcançar objetivos pelo desafio de aprender e de crescer. Essa motivação demanda um contexto favorável em termos afetivos e de condições pedagógicas e contextuais propícias para a atividade de aprender.

Apesar de sublinharmos a importância da motivação de ordem interna na apropriação de conhecimentos, a polaridade extrínseca e intrínseca deve ser entendida em um *continuum*. Desse modo, promover no aluno o desejo de aprender é fazer com que ele internalize ou atribua a si motivos que normalmente percebe fora. O mais frequente é que, nas diferentes aprendizagens, tanto na vida cotidiana como na escola, produza-se uma combinação de ambos os motivos. Um aluno, por exemplo, pode, a princípio, realizar uma atividade somente para atender aos seus pais, contudo, à medida que a realiza pode avançar para níveis seguintes de interesse, incorporando a atividade como algo que deseja realizar porque é importante para ele ou porque gosta.

- MOTIVAÇÃO: ASPECTOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS

A motivação pode ser classificada como de maior ou menor intensidade, no que se refere à sua quantidade. Alguns estudos têm demonstrado que o

desempenho do sujeito será melhor quando a motivação estiver em um nível médio, ou seja, suave. Isso quer dizer que a motivação muito baixa não promove a ação para aprender, pois o indivíduo não tem desejo, não se mobiliza. Por outro lado, a motivação muito alta, rapidamente gera estrasse, cansaço, superexcitação e ansiedade, o que pode prejudicar o raciocínio e a recuperação de informações da memória, necessárias ao aprender (BORUCHOVIT; BZUNECK, 2004).

Quanto à qualidade da motivação, há algumas distorções na natureza dos motivos que levam um indivíduo a aprender. Nesse sentido, há alunos que fazem rapidamente as atividades apenas com o intuito de se livrar de algo desprazeroso, alunos muito preocupados com certificados e diplomas, alunos com medo da reprovação, alunos que desejam ser os melhores, alunos pressionados pelas famílias etc. Essas distorções, em geral, estão associadas a sentimentos de medo, ansiedade, frustração e irritação, o que pode resultar em um menor envolvimento com a aprendizagem e em uma queda nos resultados expressos por meio de notas e relatórios escolares. É preciso considerar ainda as situações em que o aluno apresenta interesse por uma determinada atividade, mas as razões que o mobilizam estão vinculadas à aprovação dos outros, ao medo do fracasso, à preservação de uma autoimagem etc. Embora, aparentemente estejam motivados, os alunos podem estar vivendo situações de intenso sofrimento psíquico.

Outro aspecto qualitativo importante é a abrangência da motivação, ou seja, até onde e para quais atividades o aluno vai estar motivado. Muitas vezes, equivocadamente, rotulamos um aluno como desmotivado porque ele não se interessa por uma determinada disciplina ou atividade. Nenhum de nós está motivado o tempo todo e para todas as direções. Um aluno não está necessariamente desmotivado para tudo o que acontece na sala de aula ou, ao contrário, está motivado para todas as atividades ali propostas. É preciso considerar as dificuldades, os interesses e os desejos que apresentam os alunos, bem como os condicionantes pessoais e contextuais envolvidos nessa dinâmica.

- ASPECTOS CONTEXTUAIS

Os elementos do contexto, que intervêm na relação entre a motivação e a aprendizagem, estão ligados à família, às condições sociais, econômicas

e culturais dos alunos, às políticas educacionais e à escola. Os estudos sobre motivação e aprendizagem têm voltado sua atenção para o aprender na escola, com foco no papel do professor, na dinâmica da sala de aula e na própria organização institucional.

Tapia e Fita (2000) atribuem importância à atuação docente na criação de espaços/ambientes motivadores e propiciadores de aprendizagem. Embora não seja tarefa fácil, é necessária, sobretudo, se pensarmos na dinâmica do sistema de ensino atual com suas complexidades, carências e desafios permanentes.

De fato, a motivação dos alunos tem relação com o trabalho e a motivação dos seus professores. Para Pozo (2002), todo docente, de algum modo, representa modelos para os discentes. Consequentemente, nenhum sujeito conseguirá facilitar o movimento de outro para a aprendizagem, se não houver nele também esse desejo e ação de mover-se para aprender.

Um professor cuja atividade profissional guia-se só por motivos extrínsecos terá mais dificuldades em contribuir para o desenvolvimento da motivação intrínseca nos alunos. Desse modo, a atividade do professor de estimular curiosidade, interesse, participação, indagação, reflexão e criatividade é essencial para forjar e manter um ambiente motivador.

Mesmo cientes de que a responsabilidade pela motivação do aluno não pode ser atribuída somente ao professor, ele é fundamental na dinâmica da sala de aula. A esse respeito, Tapia e Fita (2000) citam como elementos intervenientes na motivação do aluno: a seleção dos conteúdos e sua articulação com os conhecimentos próprios dos alunos, o significado que o professor atribui a esses conteúdos e o modo como traduz esses significados para os alunos. Assim, a metodologia utilizada pode oportunizar múltiplas situações de aprendizagem a partir da participação dos alunos, do trabalho em grupo, da diversidade de atividades, da reflexão e da solução de problemas, do acesso a diferentes materiais, da livre expressão e da troca de experiências. Essas atividades não se realizam no vazio, mas no clima geral da aula dependendo, em grande medida, da interação dos sujeitos.

Outro fator contextual que pode motivar ou não é relativo à avaliação da aprendizagem. Afinal, ela está diretamente relacionada à atribuição de sucesso ou de fracasso escolar dos alunos. Caso o exercício de avaliar não se torne uma ocasião de aprendizagem, mas de julgamentos, comparações ou rótulos, ele pode

ser um fator negativo para a formação da autoestima do aluno, diminuindo suas expectativas e sua disposição para o aprender.

Podemos dizer, então, que a consciência do professor de seu papel como mediador e facilitador de aprendizagens, ajudando o aluno a avançar para níveis mais complexos no aprender (VIGOTSKI, 1996), é fator relevante no cenário motivador. É preciso lembrar que o professor necessita de uma formação inicial e continuada coerente com os princípios explicitados. Muitas vezes, a própria formação desconsidera a motivação do docente, que varia ao longo da carreira do magistério. Para que o professor forme alunos leitores e escritores, por exemplo, é preciso que ele também leia, que tenha acesso a bens culturais e que atribua significado a essa aprendizagem. Do mesmo modo, promover a crítica, a indagação, a autodisciplina, a autonomia e a capacidade investigadora dos alunos, exige que o professor também viva essas experiências e possua uma base teórica sólida sobre os principais processos que intervêm no desenvolvimento e na aprendizagem. Além da formação, o professor necessita ser valorizado socialmente e ter condições dignas de trabalho.

Por fim, a sala de aula não está descolada da organização escolar como um todo cujo projeto pedagógico precisa ter como eixo central o propósito de transformá-la em um espaço de múltiplas e significativas aprendizagens. A participação dos alunos em diferentes projetos, a integração com a família, o trabalho cooperativo dos professores, o diálogo, a construção e a explicação clara de regras e normas, são alguns tópicos que potencializam um ambiente motivador.

Considerando os fatores envolvidos na motivação para aprender, Pozo (2002) enumera alguns princípios de intervenção que podem incrementar esse processo, inclusive em contextos extraescolares:

- Adequar as atividades às capacidades do aprendiz, reduzindo a probabilidade de fracasso, o que não quer dizer, atividades simplistas;
- Informar ao aprendiz sobre os objetivos concretos da atividade e dos meios para alcançá-las, ativando os seus conhecimentos prévios;
- Proporcionar uma avaliação que ofereça informação relevante sobre os acertos e os erros cometidos, identificando como trabalhá-los;
- Consorciar as atividades de aprendizagem com os interesses e motivos iniciais dos alunos, para tornar a aprendizagem intrinsecamente

interessante e criar novos motivos para os objetivos educacionais e para a construção de novos conhecimentos;

- Criar contextos de aprendizagem para o desenvolvimento de uma motivação mais intrínseca incentivando autonomia e processos de interação dos alunos;
- Valorizar cada progresso da aprendizagem, não só pelos resultados finais, mas pela elaboração e significado dos conhecimentos, pelo desejo e interesse que manifestam os aprendizes, fazendo-os refletir sobre seus avanços.

Além dos autores e estudos que até aqui mencionamos sobre a motivação, outras teorias psicológicas também têm abordado o tema. Na concepção de Vigotski, por exemplo, o que move o sujeito são os desejos, as necessidades, os interesses e as intencionalidades em direção ao mundo de significados culturais. Significados que podem ser reinterpretados e compreendidos de modo singular pelos sujeitos, porém em interações com outros indivíduos. Carl Rogers acredita existir um impulso, uma tendência no ser humano ao crescimento pessoal, à atualização de capacidades e potencialidades. Na psicanálise freudiana, pensar o que nos move, cotidianamente, envolve uma delicada discussão, que passa pelo campo do desejo, das formas de relação que constituímos com outros sujeitos, desde o início da vida. Nesse sentido, nosso movimento de vida (ou de sua antítese), deve englobar a dimensão intersubjetiva, os sentimentos e expectativas que criamos frente ao desejo do outro, conforme discutimos, brevemente, no capítulo 8. Na teoria walloniana, o mover-se no mundo refere-se à dinâmica do conflito vivenciado pela pessoa em diferentes etapas do desenvolvimento, ora predominando a emoção, ora a razão. Isso implica uma ideia de subjetividade de natureza singular, biológica e social.

Essas reflexões sobre motivação e aprendizagem remetem-nos a inter-relação dos elementos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano. Desse modo, como postula Piaget, é impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade sem o elemento cognitivo e vice-versa. Aprender, então, necessita de diversos processos que se auxiliam; a motivação é um deles, com papel protagonista. Afinal, o desejo, o anseio e o querer algo mais devem fazer parte dos processos humanos, especialmente da aprendizagem.

## SUGESTÃO DE FILME

**O menino que descobriu o vento.** Reino Unido (2019). Direção: Chiwetel Ejiofo. O filme conta a história de um jovem do Malawi que vai utilizar sua sede de conhecimento para construir um moinho de vento e salvar sua vila da seca. O compromisso em melhorar as condições de vida de seu povo, supera todas as dificuldades para realizar seu projeto.

**Mr. Holland - Adorável professor.** EUA (1995). Direção: Stephen Herek. O filme estrelado por Richard Dreyfuss narra a trajetória do professor Glen Holland do início de sua carreira até a aposentadoria, destacando, nesse percurso, fatos históricos de repercussão mundial. Holland, um músico apaixonado pela sua arte, decide dar aulas em uma escola pública, temporariamente, a fim de aumentar a renda familiar e ter tempo livre para realizar seu sonho de compor uma sinfonia. O cotidiano da docência reservará grandes surpresas ao professor que, ao lado da mulher, dos alunos e dos colegas docentes, enfrentará as dores e as delícias da profissão. Ao mesmo tempo, Holland terá que lidar com a descoberta de que seu único filho nasceu surdo. Uma comovente história, atual para o debate entre educadores, que nos fala de desejo, motivação, mudanças de conceitos e das possibilidades de aprendermos sempre (NUNES, 2007).

# CAPÍTULO 15 – AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Acreditamos ser a escola, até os dias atuais, espaço essencial de constituição de conhecimentos e de laços sociais, de apropriação de um saber sistematizado no âmbito das ciências, da cultura, da arte, e de saberes outros que nascem dos intercâmbios sociais humanos. Instituição secular, tornou-se foco de diversos estudos e de diferentes modos de compreensão acerca de sua função e importância, ao longo da história.

O tema das dificuldades de aprendizagem, que acompanha essa trajetória, tem sido objeto de intensa discussão, entre profissionais da educação e de outros campos do conhecimento, e precisa ser compreendido a partir de especificidades (didático-pedagógicas, curriculares, intersubjetivas) de cada contexto de ensino e do seu entrelaçamento com elementos históricos, sociais, ideológicos e político-econômicos, de uma determinada época.

A escola, desde a sua constituição, como ambiente institucional reservado, em torno do final do século XVII, possuía formas de segregação nos modos como a educação era destinada à criança em situação de pobreza, a quem era oferecido um ensino precário e domesticador, e aquela destinada aos filhos da denominada “nobreza”. Para esses últimos, reforçava-se “o mérito individual, o êxito escolar, os saberes relacionados com a manutenção da ordem.”(GUIMARÃES, 2006, p. 107). Nesses primórdios da escola, encontramos uma sociedade marcada por uma nova ordem econômica, com uma industrialização em ascensão, que

reclamava um modelo de organização social e de indivíduo que atendesse às necessidades que as tecnologias emergentes, de manuseio de equipamentos e disciplinarização, exigiam. Para Foucault (2003), a partir século XVIII, é criado um sistema de poder que funciona para gerir a vida dos sujeitos, por meio do controle, do uso máximo de suas atividades. Situa a disciplina como uma técnica de poder, presente em variadas instituições, dentre as quais a escola.

Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 2003, p. 105).

Assim, “a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista” (SADER, 2008, p. 15). Em outras palavras, a estrutura político-econômica e social demandava um saber específico, uma instrumentalização que a instituição escolar acabou por sustentar e também reproduzir. Sobre o tema da disciplina na escola, Fleuri (2008) afirma que mesmo com *slogans* pedagógicos contemporâneos que enfatizam o fator educacional como ferramenta, a escola ainda se utiliza intensamente da disciplina, formando estudantes para a obediência.

Nas discussões efetivadas por Freire (1988, 1999), até a última década do século XX, encontramos um intenso debate do autor sobre a presença de uma prática escolar pautada na transferência de conhecimentos (desprovidos de significado para os alunos), no autoritarismo docente e na memorização mecânica, em detrimento de um ensino no qual professores e alunos estivessem em posição de sujeitos, envolvidos em uma prática educacional dialógica, reflexiva e crítica. Freire denunciava uma concepção de educação por ele denominada bancária, e reiterava que a prática educativa não podia coincidir com treinamento de destrezas, enfatizando a importância de um compromisso ético na práxis educacional. Segundo ele, a ética sobre a qual falava “não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.”(FREIRE, 1999, p. 16).

Embora a escola, como invenção humana, seja um *locus* em contínua reconstrução e que teve importantes transformações, ao longo dos dois últimos

séculos, advindas da luta de profissionais da educação, do campo político, das áreas da filosofia e das ciências psicológicas, é inegável a necessidade de uma reflexão crítica em torno de um lugar social ocupado por ela, até os dias atuais; que privilegia uma lógica de ensino-aprendizagem baseada na tecnização de métodos pedagógicos, na meritocracia e na mercantilização do saber. Nessa direção, como acentua Mészáros (2008), “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.”(p. 25).

A correlação instituição escolar e a estrutura sociopolítica e econômica que a envolve, tema que possui relação estreita com a discussão central desse capítulo, embora não se encerre nela, é também discutida por Bezerra et al. (2015), quando acentua a expectativa de Organismos internacionais, assim como de segmentos empresariais nacionais, direcionada ao alcance amplo de uma educação básica “qualificada”, que sirva aos interesses desenvolvimentistas, em termos de mão de obra mais apta a trabalhar com novas áreas exigidas pelo “mercado”, como o campo da comunicação, o da informática, entre outros. De certo modo, trata-se de uma lógica (externa) que pode estar distante das especificidades (institucional, curricular, intersubjetiva, psicossocial etc.) dos ambientes educacionais. Segundo a pesquisadora, “na prática, ‘educação de qualidade’ é reduzida a uma dimensão técnica: formar recursos humanos para o trabalho, em detrimento da dimensão humana.”(2015, p. 22).

Diante desse cenário, temos nos perguntado o que sobrevive, na escola contemporânea, em termos de oportunidade de criação com o outro, de dialogia, de autonomia dos sujeitos em seus modos de conhecer, dar sentido à realidade, aos saberes das ciências, da história, da literatura, da arte e da cultura. Indagamos, ainda, que espaço haveria para a vivência do entusiasmo, para a dúvida, o erro, a pergunta, a descoberta processual que envolve a construção do saber, em um contexto marcado pela “intensa pressão externa que os professores vivenciam – advindas das avaliações institucionais que criam *rankings* entre as escolas, juntamente com a exigências das famílias pela aprendizagem dos seus filhos”(FREITAS, 2013, p. 39).

Essas questões nos inquietam, na medida em que percebemos a influência que a instituição escolar pode exercer na vida dos sujeitos, que por ela passam,

assim como na sociedade, em que atuarão. Saberes, ideias, métodos e modos de relação são veículos de valores, crenças, ideologias e ações específicas, que podem construir realidades concretas. Então, precisamos compreender que a escola é também espaço de constituição social. Lugar que funde saberes e afeto, vida e cultura, histórias e sociedade.

Isso nos leva a uma observação feita por Vigotski (2001a), quando criticou uma concepção de escola em que predominava o que ele chamou de logicização e intelectualização do comportamento, em detrimento da consideração do papel dos sentimentos no processo educacional. Para ele, esse modelo de educação, pautada no “[...] método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento” (2001a, p. 144). Embora ciente da relação dialética entre o ato educativo e o que os sujeitos dele extraem, não se tratando de uma relação determinista, Vigotski entende a importância do elemento afetivo, o aspecto (re)formador da escola e sua conexão (dialética) com as sociedades. Também, nessa primeira metade do século XX, Freud (1987a, 1987j) comenta sobre a importância da instituição escolar atentar para a realidade do desejo, lembrando-nos que a relação educacional não deve estar pautada no exercício intelectual de conteúdos, sem a consideração do aluno e da aluna em sua dimensão de vida, com a complexidade que isso implica. Uma compreensão do existir que integre intelecto e afeto, implicados em uma história psíquica não redutível a lógica racionalista, nem que desconsidere a presença dos aspectos inconscientes na conduta humana.

Uma das características centrais da sociedade em que vivemos é a sucessão de mudanças, cada vez mais acentuadas, no campo das ciências e das tecnologias, na estrutura familiar, no mercado de trabalho, no meio ambiente e nas novas formas de relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse contexto, há uma necessidade crescente do domínio de variados saberes e da capacidade de refletir e de posicionar-se criticamente diante dos dilemas cotidianos da sociedade. Tudo isso se instaura em contextos sociais profundamente desiguais, tanto no que diz respeito às formas de vida de muitas populações, das oportunidades de trabalho, de acesso à saúde, assistência, saneamento e educação de qualidade, quanto às condições laborais em que se encontram muitos professores, no Brasil. No que se refere a essa última questão, temos diversos

estudos (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; LEVY; SOBRINHO, 2010; FREITAS, 2013; BEZERRA et al., 2015; SILVEIRA, 2021) que apontam sobre uma crescente incidência de docentes em situação de mal-estar psíquico e de processos de adoecimentos graves, advindos do contexto de trabalho. Um acontecimento preocupante e que, em muitas situações, além do sofrimento enfrentado pelo profissional, acaba por interferir diretamente nos aspectos relacionais na escola e no processo de aprendizagem dos alunos.

A escola, como instituição primordial de construção e disseminação do saber sistematizado, é palco de contradições e desafios perante todo esse panorama expresso. Pensar a educação escolar supõe uma aproximação a temas complexos, como o das dificuldades de aprendizagem, por muitos anos correlacionados intensamente à expressão “fracasso escolar”. Esse assunto envolve diferentes aspectos e abordagens, tendo como núcleo central a qualidade e a efetividade do ensino e da aprendizagem, no contexto atual da propagada sociedade da informação e do conhecimento, muitas vezes disseminado de forma superficial e acrítica, com métodos de ensino de teor tecnicista, como temos mencionado neste texto, além da intensificação do uso de tecnologias *on-line* e da atual necessidade da modalidade remota de ensino.

Ao analisarmos a realidade educacional brasileira, deparamo-nos com a centralidade e a necessidade do tema. Há menos de duas décadas, segundo Proença (2004), o fracasso da educação escolar no Brasil era fato incontestável. Embora, a partir da década de 1980, tenhamos presenciado o aumento de oferta de vagas nas escolas públicas, os índices relativos à qualidade do ensino oferecida à população não eram alentadores. Para a autora, a precariedade do sistema de ensino denotava uma enorme contradição com a posição mundial ocupada pelo Brasil, como um dos países de grande destaque quanto à sua produção econômica. Vieira (2008) analisou sistemas de avaliação de desempenho escolar (nacionais e internacionais) e taxas de rendimento escolar, tendo constatado a presença de dificuldades no que tange a índices de qualidade referentes à educação pública brasileira.

Quando encontramos nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2019), resultados nada alentadores de escolas públicas, em termos da média nacional, em proficiência na língua portuguesa e

matemática, precisamos atentar para uma desigualdade de condições, quando são observados os indicadores de nível socioeconômico, localização (rural/urbano), áreas (capital/interior) e dependência administrativa (Estadual, Federal, Municipal e Privada). Esses resultados levam, muitas vezes, os professores a diagnosticarem equivocadamente os alunos como tendo dificuldades de aprendizagem, atribuindo a eles a responsabilidade pelo não aprender, sem considerar os demais condicionantes contextuais envolvidos. O debate sobre dificuldades de aprendizagem deve estar aliado ao reconhecimento da escola como contexto plural e indissociável da vida em sociedade e das formas de organização social e política existentes; além da consideração da análise da estrutura pedagógica e curricular que constitui o espaço educacional.

Os sistemas de avaliação, com base em análise quantitativas, embora apresentem dados que nos possibilitam pensar as desigualdades socioeconômicas, geopolíticas e as políticas públicas para a educação básica, nos incita a problematizar o próprio conceito de avaliação em questão, que precisaria ser pensado numa perspectiva relacional, de mediação docente e como processo contínuo, e não apenas numa cultura de metas e de resultados.

Constatar diferenças em níveis de proficiência na área da matemática, por exemplo, não pode ser encerrado com nomeações como “fracasso escolar”, “déficit cognitivo”, “incapacidades”, historicamente associados às dificuldades de escolarização. Deve, ao contrário, gerar uma análise conjuntural e, ao mesmo tempo, particular de cada contexto institucional, além da efetivação de diálogo com os profissionais da educação, debates sobre mudanças nas políticas educacionais, reflexões críticas sobre o sistema de ensino, sobre a formação de professores e sobre os métodos pedagógicos/avaliativos.

Nesse sentido, é preciso explicitar o conceito de dificuldade de aprendizagem, inclusive, para diferenciá-lo da noção de fracasso escolar. Segundo García (2003), uma definição encontrada entre os estudiosos do tema tem sido a de um conjunto heterogêneo de transtornos que se expressa no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, que podem aparecer ao longo do desenvolvimento do sujeito. Como nosso objetivo é realizar uma aproximação às dificuldades de aprendizagem mais discutidas no contexto educacional, apresentaremos, no quadro a seguir, uma síntese delas.

### Quadro 9: Dificuldades de Aprendizagem

*Dislexia ou transtorno da leitura: déficit no reconhecimento e compreensão de textos escritos. A leitura é lenta, há omissões e distorções de palavras, letras, dificultando que se compreenda o material lido. Consequentemente, associa-se a problemas na escrita.*

*Dislalia: caracteriza-se por dificuldades na articulação, omissões ou trocas de um ou vários fonemas. Pode apresentar linguagem infantilizada.*

*Disfasia: relativa ao atraso no início da fala da criança, que pode ser moderado (aos dois anos) ou grave (aos quatro anos), podendo deixar sequelas na construção da linguagem posterior.*

*Disortografia: relacionada às dificuldades nas habilidades da escrita, relacionadas ao grafismo.*

*Disgrafia: envolve erros na pontuação, sintaxe, estruturação da escrita, posição das letras, organização dos parágrafos, não se explicando por escolarização inadequada ou por deficiência mental.*

*Discalculia: transtornos nas habilidades matemáticas, apresentando erros na compreensão dos números, nas habilidades de contagem e na solução de problemas verbais. Exige conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento da criança, especialmente, em relação aos aspectos do raciocínio lógico-matemático.*

*Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH): padrão de conduta em crianças e adolescentes referente à dificuldade em manter a atenção, controlar os impulsos e regular a conduta motora, de acordo com as demandas do ambiente. Neste caso, a atenção está relacionada com as dificuldades em concentrar-se. A hiperatividade, por sua vez, se expressa na inquietação e na agitação motora. Esse é um dos transtornos que mais interfere no desempenho escolar e nas relações interpessoais.*

Fonte: Nunes e Silveira (2011).

Vale salientar que todas essas dificuldades exigem um diagnóstico cuidadoso, abrangente e realizado por uma equipe interdisciplinar, inclusive, porque as causas podem ser múltiplas, o que pode incluir elementos de ordem cognitiva,

psicomotora e/ou neurológica. Os professores, frequentemente, sentem-se angustiados diante do “não aprender” e costumam atribuir a responsabilidade primordial por essa problemática aos próprios alunos ou à ausência da família deles. Bee (2000) destaca que grande parte dos alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, de fato, não a possuem. Todavia, aqueles que, realmente, têm dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, não encontram um professor com formação satisfatória para lidar com o tema, uma escola inclusiva que os receba sem preconceitos e profissionais que os ajudem em suas reais necessidades.

Essa discussão remonta a uma tendência ideológica bastante danosa, na história da educação no Brasil, de se atribuir exclusivamente as causas do problema da não aprendizagem ao próprio aluno (KUPFER, 2000), também constatada em pesquisas de Proença (2011), que relata sobre a existência de práticas educacionais que não problematizam amplamente os impasses na aprendizagem escolar, havendo uma tendência a atribuir-se “rótulos sofisticados de transtornos de déficit de atenção e de hiperatividade, abrindo espaço para a patologização/medicalização do processo de escolarização” (p. 232).

Grisay (2004) também sublinha a importância de considerar a diferença entre dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. A primeira, segundo o autor, é um fenômeno universal, que afeta pessoas em diferentes contextos. Portanto, pode ocorrer mesmo em condições sociais, afetivas e escolares adequadas. A expressão fracasso escolar, ao contrário, não é um fenômeno universal. É uma construção discursiva historicamente recente e ligada, em nossa sociedade, ao surgimento da instituição escolar, especialmente a partir do advento da Revolução Industrial (ENGUIITA, 1989).

Utilizamos, neste texto, a expressão “fracasso escolar”, com o intuito de realizarmos uma reflexão acerca de seu uso, ao longo da história da educação, incluindo as críticas que lhe são endereçadas e o sentido performativo danoso que o termo produz, uma vez que carrega estigmas, preconceitos e uma leitura reducionista do aprender. Ratificamos, assim, a importância de pensarmos a não aprendizagem em uma dimensão de dificuldade de escolarização, e não de fracasso, com a leitura da situação de ensino-aprendizagem como processo

relacional, pedagógico, em uma instituição cuja constituição é social, política e ideológica.

O conceito de fracasso escolar é algo mutável e está profundamente conectado com os conhecimentos demandados pela sociedade, em um período histórico específico. Uma criança que “fracassa” é alguém que, em um determinado momento e na avaliação da escola, não consegue aprender o que a instituição espera que aprendam os alunos de sua idade, necessitando de medidas concretas para corrigir a situação. Isso demonstra que o fracasso escolar não se limita apenas ao não aprender por parte do aluno. É também o reconhecimento oficial, a legitimação desse não aprender, é o que diz a escola sobre esse aluno ou o que faz a escola a esse respeito.

Charlot (2000) afirma ser importante estudar o fenômeno correlacionando-o ao tema da relação do aluno com o saber e com o caminho, singularmente, construído por ele no contexto interpessoal do qual é parte integrante. Para o autor, seria mais adequado falarmos em crianças em situação de fracasso escolar.

Para Rovira (2004), a expressão fracasso escolar é a mais conhecida e difícil de ser substituída, embora seja um termo excludente. Fala-se em fracasso escolar de uma maneira global, como se o aluno fracassasse em sua totalidade, ou seja, como se não progredisse em nada durante os anos escolares, no que tange aos seus conhecimentos ou seu desenvolvimento pessoal e social. c) também lembram que o termo é amplamente difundido em diversos países e, por isso, não é fácil modificá-lo, inclusive porque é mais sintético que outras expressões como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonam o sistema escolar sem preparação suficiente”.

Os autores aqui referenciados chamam atenção para os rótulos que oferecem uma imagem negativa do aluno, afetando sua confiança, sua autoestima e a crença no seu potencial para superar as limitações. O mesmo acontece se a etiqueta do fracasso for colocada na escola, em seu conjunto, porque não alcançou os índices de aprendizagem que se espera dela. É preciso considerar um conjunto de fatores, agentes e instituições como a família, as condições sociais, o sistema educacional e a própria escola, não sendo adequado analisar apenas dados e fenômenos isolados.

Essas considerações colocam no centro do debate sobre o fracasso escolar não apenas o questionamento do termo, mas as diferentes visões que têm abordado o fenômeno, incluindo a clássica teoria da privação cultural, objeto de críticas e controvérsias.

Ao longo do século XX, vemos a partir dos anos 1920 e 1930 uma perspectiva de análise biopsicologizada, que culpabilizava a criança por sua suposta falta de aptidão ou prontidão necessária à aprendizagem. Em 1938 foi criado, no Brasil, o chamado “serviço de higiene mental escolar”, que concebia as dificuldades de aprendizagens como intrínsecas aos próprios alunos, considerando-as originadas do ambiente cultural e das condições materiais de suas famílias (LIMA, 2012). Um serviço que, assim como as clínicas de orientação infantil, segundo Patto (2012), disseminou uma “perspectiva a partir da qual se estendeu a infância como uma patologia, sobretudo quando se tratava de crianças das classes populares” (2012, p. 12). Entre os anos 1960 e 1970, uma vasta produção científica no campo da Psicologia propagou a denominada teoria da “carência” ou “privação” cultural, constituindo-se um fenômeno tipicamente norte-americano (PATTO, 1984).

As pesquisas, desenvolvidas com base nessa teoria, convergiam para uma idêntica constatação: os membros das camadas desfavorecidas apresentam deficiências perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem, suficientes para explicar seu fracasso escolar. Localizavam as raízes das dificuldades da criança na escola, no meio cultural. O grupo familiar e social mais próximo com o qual a criança convivia e no qual se desenvolvia seria determinante da falta de domínio de atitudes e de competências necessárias a uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar.

A partir desse quadro, caberia ao psicólogo diagnosticar as supostas deficiências psicológicas da criança “carente” e, utilizando-se de meios psicopedagógicos, promover a integração dessa criança na cultura da classe média, a fim de se restaurar a igualdade de oportunidades na sociedade vigente.

Nessa época, deu-se a implementação de programas de educação compensatória, tanto no Brasil, quanto em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Esses programas surgiram com o objetivo de oferecer às crianças das classes sociais em situação de exclusão condições para “recuperar o atraso”, fosse ele intelectual, verbal, cognitivo, ou diminuir seu estado de carência. Vencidos o

atraso e a carência, a criança estaria em igualdade de condições com os demais alunos na corrida escolar.

As primeiras críticas à abordagem da privação cultural iniciaram-se ainda no final dos anos 1960, focalizando seu aspecto reducionista e preconceituoso ao evidenciar que ela contribuía para difundir uma visão de que as populações em situação de exclusão possuíam uma cultura inferior.

Na segunda metade dos anos 1980 e nos anos 1990, surgiram críticas à visão fatalista, que muitas vezes levou ao imobilismo diante dos problemas sociais e educacionais. Tais críticas caminham no sentido de evidenciar como o modelo de sociedade, no modo de produção capitalista, produz estruturas escolares excludentes e seletivas, geradoras de situação de fracasso. Essa compreensão da mútua relação das práticas sociais e das práticas educacionais foi determinante no percurso de construção de propostas político-pedagógicas inovadoras para o enfrentamento das situações de fracasso escolar.

Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, ao reforçar o papel da interação do sujeito com o meio, mediado pela linguagem, como determinante na construção das funções psicológicas superiores, contribui de modo significativo com a discussão do tema em tela. A ideia de uma Zona de Desenvolvimento Próximo, na qual o aluno em permanente movimento/atividade atualiza novas aprendizagens na interação com o outro e com os objetos da cultura, coloca o ser humano como ser de permanente transformação e de múltiplas possibilidades. Por conseguinte, não pode ser rotulado, estigmatizado e nem sua aprendizagem concebida como produto passivo de um determinado contexto.

Merece destaque no questionamento da teoria da privação cultural no Brasil a obra de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar no Brasil* (1984), ao apresentar dados de diferentes estudos combatendo a ideia de déficit cultural de crianças das classes populares. Autores, como Marchesi e Gil (2004), têm proposto uma abordagem multidimensional do fracasso escolar, destacando os diversos fatores implicados nessa temática e a necessidade de superar a ênfase dada pelos estudos nas supostas carências e déficits dos alunos.

Uma reflexão aprofundada e crítica sobre o assunto é fundamental no âmbito da formação dos psicólogos, professores e outros profissionais que atuam

na educação. Assim, será possível contribuir para a superação de preconceitos e estigmas, construindo uma educação na perspectiva de Freire (1983) como prática de liberdade e exercício de cidadania. Uma educação cuja visão está pautada na ideia de uma subjetividade construída historicamente e em permanente transformação. Por conseguinte, será possível também contribuir com uma Psicologia que se assuma social e histórica.

## SUGESTÕES DE FILMES

**Como Estrelas na Terra.** Índia (2007). Direção: Aamir Khan. O filme narra sobre a história de uma criança, Ishan, de 9 anos, que está com dificuldades na escola, especialmente nas atividades de leitura, não conseguindo acompanhar as aulas. Essa situação gera bastante hostilidade de professores, que não compreendem que se trata de um caso de dislexia, e passam a tratar a situação com autoritarismo e repreensões. Quando o pai de Ishan é chamado à comparecer a escola, concebe a situação, assim como os professores, como ato de indisciplina do filho, levando-o para um internato. A partir desse momento, a situação do garoto torna-se crítica, estando afastado de casa e em um espaço escolar rigoroso e despreparado para lidar com a situação. É quando um novo professor de arte ingressa no internato e a história de Ishan muda. No encontro com o novo professor, Ishan é convidado a uma relação pedagógica que enfatiza o seu potencial criativo, o respeito (a diferença), incentivando-o ao resgate de sua condição de sujeito, de seu desejo de aprender.

**Escritores da Liberdade.** Alemanha/EUA (2007). Direção: Richard La Gravenese. Baseado em uma história real, o filme conta a história de Erin Gruwell, uma professora em início de carreira, que enfrenta o desafio de lecionar para alunos adolescentes de diferentes etnias, considerados indisciplinados, violentos e incapazes de aprender. O filme retrata a luta da professora, em uma escola pública, para resgatar nos alunos a autoestima, a tolerância, a solidariedade e o desejo de aprender, a partir da escrita de um diário sobre suas histórias de vida. Um filme sensível e inteligente que revela a força transformadora das palavras e da consciência de si mesmo. Também nos leva a pensar sobre as diferenças, os preconceitos, a esperança e o compromisso com nossos princípios e valores (NUNES, 2007).

# CAPÍTULO 16 – APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Compreender a aprendizagem em suas múltiplas dimensões é processo complexo, que exige lançar olhar cuidadoso para o contexto histórico, social, cultural e, sobretudo, para os sujeitos envolvidos. É imperativo entender que aprender acontece em um tempo e espaço concretos, mediado por aspectos objetivos e subjetivos. Sendo assim, cada aprendente vivencia o processo de forma singular, o que torna a diferença aspecto inerente ao ato de aprender.

O cotidiano nas escolas, no entanto, apresenta versão distinta desta, pois ainda predomina uma visão reducionista dos processos de aprendizagem, com práticas pedagógicas homogêneas, que negam as especificidades daqueles que aprendem e acabam por excluir quem não consegue corresponder ao proposto. Conforme Sawaia (2001), a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração que abarca as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas.

Para as pessoas com deficiência, a exclusão é marca não apenas no âmbito educacional, mas em diversas esferas da vida social. Por muito tempo foram negados como sujeitos, depois, no início do século XX, foram trancafiados em instituições especializadas e, somente no final dos anos 1980, têm reconhecido o direito de participar de todos os espaços sociais, sendo a escola um deles. No entanto, sendo a diferença característica evidente nessas pessoas, ela muitas vezes resulta em invisibilidade na sala de aula, exclusão ou participação diferenciada nas atividades e ações vivenciadas no contexto educacional, comprometendo o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas. É importante destacar que desde os anos 1990 o discurso inclusivo ressoa nas políticas educacionais

brasileiras, na defesa de que todos têm o direito de participar e de aprender nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Em consonância com um movimento internacional em defesa do direito à educação para todos, o Brasil, signatário de tratados como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), incorpora em seus marcos legais a perspectiva da educação inclusiva. A Constituição da República de 1988, já assinala em seu Art. 205 que “A educação, como um direito de todos, e dever do Estado e da família (...)” (BRASIL, 1988, s/p). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996 enfatiza em seu Art. 3º, inciso I, que o ensino será ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva defende que a educação inclusiva tem suporte na garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação (BRASIL, 2008). No ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) institui em seu Art. 1º, como uma das disposições gerais, assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

A efetivação de tais políticas, porém, precisa acontecer na articulação com outros aspectos como investimentos financeiros, condições materiais e humanas, formação de professores, dentre outros elementos, a fim de resultar em mudanças estruturais e na organização do trabalho pedagógico que considere todos os estudantes. Além desses elementos, é conveniente trazer à tona a discussão que põe em relevo o aspecto cultural e conceitual no modo de se conceber as pessoas com deficiência, afinal nem sempre as pessoas com deficiência foram vistas como sujeitos que têm direito de participar dos diversos espaços sociais. Vejamos como as pessoas com deficiência foram vistas historicamente.

## COMPREENSÕES SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A compreensão que se tem sobre deficiência expressa uma visão de mundo, de ser humano e de educação que se manifesta nas práticas dos professores e nas expectativas que se têm em relação ao estudante com deficiência.

Na antiguidade clássica, predominou uma visão sobrenatural das pessoas com deficiência, acreditava-se que a causa estava ligada a maus espíritos ou a pecados de vidas passadas. Com o advento do cristianismo e a forte influência da

Igreja Católica na idade média, a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como filho de Deus, sendo, assim, dignos de acolhimento e caridade. Ao mesmo tempo, eram vistos como fruto do pecado, o que gerava formas ambivalentes de compreender e relacionar-se com essas pessoas, ambivalência que se manifesta ainda nos dias de hoje, como assinalam Thunes e Bartholo (2014).

Com a idade moderna e o progressivo desenvolvimento da ciência, a deficiência passa a ser explicada por causas orgânicas, produto de infortúnios naturais, transferindo a deficiência para o corpo de quem a possui. Para Thunes e Bartholo (2014), essa maneira de conceber a deficiência é uma continuidade das visões anteriores, que atribuíam a Deus ou a outras forças sobrenaturais as causas da deficiência, agora o agente causador passa a ser a natureza. Nessa perspectiva, entende-se que é preciso “tratar” essas pessoas em instituições especializadas, condição que coloca o discurso médico como preponderante diante das demais visões.

No século XX, o fortalecimento do capitalismo impõe a necessidade de ampliação da força de trabalho e a pessoa com deficiência passa a ser pensada como possível trabalhador, que deve ser integrada à sociedade produtiva. É preciso, portanto, reabilitar esses sujeitos e, para isso, deve-se diagnosticar, classificar ou medir os seus desempenhos. Os avanços científicos favoreceram novas compreensões sobre a deficiência, o que sem dúvida, permitiu modificar o modo de se relacionar com essas pessoas, porém a segregação, o assistencialismo e o olhar fatalista para o fenômeno da deficiência são mantidos.

Embora o modelo médico ainda exerça forte predomínio nos discursos contemporâneos sobre a deficiência, esse não é o único. Conforme a organização Mundial da Saúde (OMS), além desse modelo, a deficiência é entendida pelo modelo social. O primeiro entende a deficiência como “um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (p. 18). Para o modelo social, a deficiência é vista como “problema social, relacionada à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os factores pessoais, com os factores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2004, p. 15). Conforme essa visão, a condição biológica é

incapacitante em função do contexto social, assim, no entendimento de Omote (1988), pessoa com deficiência seria um *status* adquirido e a deficiência, um papel social associado a esse *status*.

Uma outra perspectiva que tenta compreender a pessoa com deficiência é a concepção histórico-cultural, que tem em Lev Semyonovich Vigotski seu principal expoente. Ainda nos anos 1920, o autor dedicou-se a compreender a aprendizagem de crianças com defeito e teceu severas críticas às teorias que atribuíam à deficiência em si a responsabilidade pelas limitações, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais. Em sua obra, Vigotski (2012) rompe com tais visões reducionistas e propõe deslocar o olhar do defeito, das limitações manifestas para as potencialidades daqueles que têm deficiência. Sobre isso, Vigotski (2021b) postula:

Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidade. Essas obviedades que, tudo indica, são difíceis de discutir, opõem-se radicalmente ao que temos na teoria e na prática de nossa pedagogia especial. (VIGOTSKI, 2021b, p. 34- 35)

Os trabalhos de Vigotski sobre a defectologia inscrevem-se como constituintes do primeiro momento de sua obra. Segundo González Rey (2013), Vigotski, entre os anos de 1925 e 1926, começa a organizar um laboratório para crianças anormais em uma Unidade Médico-pedagógica em Moscou. Vigotski desenvolve uma área de interesse na prática pedagógica e isso o leva a produzir uma série de trabalhos importantes em relação à defectologia.

No tópico a seguir, apresentamos algumas ideias de Vigotski, que nos permitem compreender como o autor bielorusso entende o processo de aprendizagem nas pessoas com deficiência.

## APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (2009), é com origem no movimento histórico, articulando passado, presente e futuro, que nos fazemos humanos. O autor explica que, no desenvolvimento humano, passamos

de uma relação natural para uma vinculação social, uma vez que o homem transforma a realidade e a si mesmo, ou seja, por meio do ato histórico, ele vai satisfazendo suas necessidades numa transformação que é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Duarte (2000) explicita que, ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o homem objetiva-se nessa transformação. Essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, pois as pessoas devem-se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Nesse sentido, Duarte (2000) assevera que a dialética entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. De acordo com ele, cada processo de apropriação e objetivação produz a necessidade de novas apropriações e outras objetivações, num processo que não finda.

Na qualidade de ser histórico, vamos desenvolvendo-nos com origem nas mediações que estabelecemos, ou seja, para Vigotski (2009), o desenvolvimento psicológico vai-se constituindo desde as interações que ele vai estabelecendo com o mundo, com os outros, sendo mediado por elementos da história e da cultura em que está inserido. É, portanto, com suporte nas mediações que nos tornamos humanos.

Ainda para Vigotski (2009), o pensamento caracteriza-se por processos mentais superiores e o fundamento de tais funções é social, portanto, histórico, acontecendo desde as mediações que se estabelecem. Sendo assim, para esse autor, as pessoas com deficiência, assim como todas as outras, constituem-se a partir das interações que estabelecem. Vigotski (2012) defende que uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de maneira diferente. Na acepção desse estudioso:

As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim, como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto (VIGOTSKI, 2012, p. 191).

Vigotski (2021a) entende que a deficiência em si não é a questão central que impossibilita e/ou dificulta os processos de aprendizagens dos alunos, sendo esse tipo de relação equivocada, visto que atribui ao sujeito com deficiência a responsabilidade sobre suas limitações, quando estes, na verdade, são problemas provenientes do contexto social mais amplo. O autor explica que não são as condições orgânicas que restringem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas é o meio social que impõe limites para o desenvolvimento de uma segunda natureza e afirma que o que decide o destino da pessoa com deficiência não é o defeito primário, mas as consequências sociais e a realização psicossocial daquele que tem deficiência. Ademais, responsabilizar a condição de deficiência pelas dificuldades de aprendizagem significa responsabilizar o aluno sobre as suas limitações e eximir o processo educativo.

Na cognição de Vigotski (2021b), a deficiência em si não é uma propriedade individual, ela deve ser pensada como um fato da relação social, sendo, portanto, possível criar condições que compensem o defeito. Para tanto, é preciso criar caminhos alternativos para que as funções prejudicadas possam ser compensadas. Conforme explica Vigotski (2012), a compensação cria um novo e particular tipo de desenvolvimento como resposta do organismo e da própria personalidade diante das dificuldades. A experiência particular coloca em marcha processos compensatórios capazes de alterar a própria estrutura orgânica.

Sendo a aprendizagem processo que favorece o desenvolvimento humano, é preciso oferecer possibilidades para que ela aconteça. Vigotski defende a necessidade de se pensar na organização de um ensino que promova a aprendizagem e que contribua também para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A educação social proposta por Vigotski deveria unir o conteúdo escolar aos princípios da vida em sociedade. Nesse sentido, Vigotski (2009) afirma que:

(...) Como es posible dar otra educación a estos futuros constructores y trabajadores, que no sea la que reciben todos los demás niños en el país? Es cierto que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, en este sentido se justifica la existencia de una escuela especial, en esto reside su especificidad (p. 150).

Vigotski (2012) postula que a escola deve oferecer à criança com deficiência, caminhos adaptados às particularidades de sua condição, com a manutenção dos mesmos conteúdos e objetivos vistos por outras crianças, recebendo preparação para a vida futura e participando igualmente das oportunidades oferecidas aos demais.

O autor atribui enorme importância à escola e ao professor que, por meio da ação mediada, possibilitarão a construção de novos conhecimentos, aprendizagens e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência. Sierra e Facci (2011) defendem a necessidade de uma mediação intencional, a elaboração de estratégias diferenciadas e de caminhos alternativos que consolidem a aprendizagem.

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2012) preconiza uma escola inclusiva, em que o modo de compreender a deficiência seja redimensionado, entendendo-a como processo contínuo, em que as condições sociais e a personalidade do indivíduo sejam consideradas, sendo esse um processo dialético. Destarte, faz-se mister conhecer o estudante, suas potencialidades, o modo como aprende e desenvolve-se e como reage no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

## SUGESTÕES DE FILMES

**O som do silêncio** (2019) EUA. Direção: Darius Marder. O filme narra a história de um baterista que sofre de uma perda auditiva súbita. O desespero e a negação são reações manifestadas pelo personagem que, posteriormente, aceita participar de uma clínica de reabilitação. A nova condição provoca mudanças e novas aprendizagens, favorecendo importantes reflexões sobre a deficiência, as características subjetivas e o contexto social e em que ela apresenta-se.

**Teu mundo não cabe nos meus olhos** Brasil (2018). Direção: Paulo Nascimento. O drama brasileiro conta a história de Vitório, que ficou cego muito jovem e que leva uma vida tranquila com a família, comandando a sua famosa pizzaria no bairro do Bexiga em São Paulo. A tranquilidade é abalada quando ele descobre que existe a possibilidade de enxergar. Tal fato desencadeia um conflito interno e vai exigir de Vitório uma difícil decisão.

# REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008
- ALENCAR, Eunice Soriano; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. V. 19. n. 1, 2003.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina. (orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wac, 2011.
- AUSUBEL, David. Paul.; NOVAK, Joseph Donald.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.
- AMABILE, Tereza M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Annablume, HUCITEC, 2002.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- BECKER, Maria Alice D'Avial et. al. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**. v.14, n.3, 2001, p. 571 - 579.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestina; LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo; DOSEA, Giselle Santana; LIMA, Tarcísio Brandão. **Profissão professor: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e...a Síndrome de Burnout**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- BORUCHOVIT, Evelyn; BZUNECK, José Aloysio. **Motivação do aluno**. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146).

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Inep, 2019.

CAIXA de Skinner. 1 ilustração, color. **Psicologia-Online**. 2022. Disponível em:<https://br.psicologia-online.com/teoria-de-skinner-behaviorismo-e-condicionamento-operante-226.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CARMO, Maurilene; JIMENEZ, Susana. Psicologia Histórico-Cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. **Contrapontos**. v.7. n. 2, p. 283-297, 2007.

CASADOS, Sergio Nogueira. El desarrollo del potencial de aprendizaje-entre vista a Reuven Feurstein. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**. V.4, n.2, 2002, p. 1-14.

CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. **Autoridade e mal-estar docente do educador**. São Paulo: Zagodoni. 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto alegre: Artmed, 2000.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interação em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**.V.2. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 131 - 144.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**.V.2. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COON, Denis. **Psicologia**: exploración y aplicación.8a ed. Madrid: Thomson editores, 1999.

COSTA, Nazaré. **Terapia analítico-comportamental**: dos fundamentos filosóficos à relação com o modelo cognitivista. São Paulo: ESETec Editores Associados, 2002.

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão**: uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Heloisa. Algumas contribuições da psicogenética de Henri Wallon para a educação. **Revista de Educação AEC**, Distrito Federal, n. 91, p. 59 - 65, 1994.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Mcgraw Hill, 1983.

DUARTE, Newton. A individualidade para si. São Paulo: Autores Associados, 1993. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000.

ENGELMAN, Arno. A Psicologia da *Gestalt* e a ciência contemporânea. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília. V.18. n.1,2002, p. 1 - 16.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Mcmillan, 1990, p. 212 - 233.

FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FLEURI, Reinaldo Martins. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (Coleção O mundo, hoje. v. 21).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.) **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

FREUD, Sigmund. Psicanálise Silvestre. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. v. 11. p. 205-213.

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud**, V. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1987j. v. 11. p. 217-218.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987b.v. 4 e v. 5.

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais das crianças. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987e. v. 9.

FREUD, Sigmund. O ego e o id. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987c.v. 19.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987d. v. 6.

FREUD, Sigmund. O interesse educacional da Psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987 f. v.13. p. 224-226.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago 1987g. v.12.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987h. v.13. p. 281-288

FREUD, Sigmund. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987i. v. 15.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. Ciência do Aprendizado. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo, 2006, p. 6 - 13.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

- GARCIA, José Nicassio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- GINGER, Serge; GINGER, Anne. **Gestalt**: uma terapia do contato. 2 ed. São Paulo: Summus, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 10 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. **O espírito criativo**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **O pensamento de Vygotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.
- GOODWIN, C. James. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- GRISAY, Aletta. Repetir o ano ou adequar o currículo. *In*. MARCHESI, Álvaro e GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar**. Uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 93 - 110.
- GUIMARÃES, Áurea M.. Escolas? “Não tem jeito!”. *In*: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Socorro Lopes de (orgs.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006.
- HAETINGER, Max Gunther. **Criatividade, Criando Arte e Comportamento**. Porto Alegre: Edição Criar, 1998.
- HEIDBREDER, Edna. **Psicologias do século XX**. 5 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- HENSON, Keneth. T.; ELLER, Ben. F. **Psicología Educativa para la enseñanza eficaz**. Madrid: Thomson editores, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **A Psicologia dos Psicólogos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise** - de Freud a Lacan (Vol. I): as bases conceituais. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. 3 ed. São Paulo: Editora Scipione. 2001.

KUPFER, Maria Cristina. Em defesa das crianças “tontas”. *In*: LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 9-15.

LACAN, Jacques. **O seminário**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LA ROSA, Jorge. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

LA TORRE, Saturnino. **Dialogando con la creatividad**. Barcelona: Octaedro, 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in) disciplina e a Psicanálise. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-39.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEONTIEV, Alex. N. Introdução ao trabalho criativo de Vigotski. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (orgs.). **A síndrome de Burnout em professores do Ensino Regular**: pesquisa, reflexões e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.

LIMA, Luís Antônio Gomes. Ascensão e queda da infância. Um estudo sobre a concepção de criança na psicanálise de Durval Marcondes e seus impactos na Psicologia brasileira. *In*: PATTO, Maria Helena de Souza (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder**: sobre a miséria da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 81-106.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Passo-a-Passo, 64).

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para a educação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002, p. 145 - 179.

- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: Seus fundamentos culturais e sociais (3. ed.). São Paulo, SP: Ícone, 2002.
- MACHADO, Ligia Maria de Castro. **Psicologia USP**. V.8, N. 2, 1997 (SciELO).
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002, p. 9 - 31.
- MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. *In*. MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso Escola**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17 - 33.
- MARTIN, Elena; SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. v.2. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 60 - 80.
- MASLOW, Abraham Harold. **A Theory of Human Motivation**. 1954. Disponível <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MEIRELES, Cecília. **Melhores poemas**. 10 ed. São Paulo: Global, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).
- MICHELETTO, Nilza. Behaviorismo e outros ismos. *In*: KERBAUY, R. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. 5 ed. São Paulo: ESETEC Editores Associados, 1999, v. 4, cap. 1.
- MORGADO, Maria Aparecida. Contribuições de Freud para a educação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 95– 116.
- MONEREO, C., y CASTELLÓ, M. **Las estrategias de aprendizaje**: cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona, Espanha: Edebé, 2014.
- MORO, Maria Lúcia Faria. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002, p. 117 - 144.
- MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso**. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 102-142.
- MYERS, David G. **Psicologia**. 7a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- NASIO, J. D. **O olhar em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **A formação continuada de professores: entre discursos e práticas**. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2004.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Resenha**. Sessão de cinema. Jornal do Uniescola. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Prefeitura Municipal de Fortaleza, novembro, 2007.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Libre Livro, 2011.
- OMOTE, S. A. A deficiência como fenômeno socialmente constituído. **Conferência XXI Semana da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação**. UNESP, Marília, 1988.
- OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Trad. A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PASCUAL, Garcia Jesus. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *In: Psicologia ciência e profissão*. Ano 19, n.3, Brasília, p. 2 - 11, 1999.
- PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.
- PATTO, Maria Helena Sousa. Prefácio. *In: MACHADO, Adriana Marcondes Machado; MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 7-12. (Coleção Psicologia e Educação).
- PATTO, Maria Helena Sousa. (Org. ). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à história da Psicologia Contemporânea**. 3a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- PEREIRA, Maria Rosane. A transferência na relação ensinante: a palavra como a gente no contato pedagógico. *In: CALLIGARIS, Contado et al. Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 207 - 216.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de Psicologia Genética.** 2a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da criança.** 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia da Educação e educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002, p. 33 - 61.
- PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In:* CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua.** São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.
- PISTORI, Maria Helena Cruz. Resenha. VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 2, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-) Acesso em: 2 jan. 2021.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres - a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, Juan Ignacio; MONEREO, Carlos e CASTELLÓ, Montserrat. O uso estratégico do conhecimento. *In:* COLL, PALACIOS e MARCHESI. **Psicologia e Educação.** Porto Alegre: Artmed, v.2, 2004, p. 147 - 175.
- PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In:* MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene (orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 19 - 38.
- PROENÇA, Marilene. Psicologia Educacional e suas conexões com as diversas áreas da psicologia. *In:* GONDIM, Sonia Maria Guedes; CHAVES, Antonio Marcos (orgs.). **Práticas e saberes psicológicos e suas conexões.** Salvador: UFBA, 2011. p. 225-244.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de língua e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. *In:* CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua.** São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 73-82
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova pragmática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-Terapia: refazendo um caminho.** 8ª ed. Rev. São Paulo: Suumus, 2012.

RIBEIRO, Raimunda Porfírio; NUÑEZ, Isauro Beltrán. A aprendizagem significativa e o ensino de ciências naturais. *In*: NUÑEZ, Isauro Beltrán e RAMALHO, Betânia Leite. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 29 - 42.

ROGERS, Carl Ranson. **Um jeito de ser**. 4a ed. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, Carl Ranson. **Tornar-se pessoa**. 3a ed. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

ROGERS, Carl Ranson. Duas tendências divergentes. *In*: MAY, Roll (org.) **Psicologia existencial**. Porto Alegre: Globo, 1974. p. 97 - 106.

ROSA, Eliza Z.; KAHHALE, Edna M. Peters. Psicologia Humanista: uma tentativa de sistematização da denominada terceira força em Psicologia. *In*: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo, Cortez, 2010.

ROVIRA, Jose Maria Puig. Educação em valores e fracasso escolar. *In*: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso Escolar. Uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 82 - 92.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÊSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006. Disponível em: [WWW.http file:///C:/Users/RosemaryNS/Desktop/SAUSSURE%20-1916-%20Curso%20de%20Linguistica%20Geral.pdf](http://file:///C:/Users/RosemaryNS/Desktop/SAUSSURE%20-1916-%20Curso%20de%20Linguistica%20Geral.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

SCHULTZ, Duane e SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 8 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Concepções de conhecimento de professores alfabetizadores em escolas das redes pública e privada de ensino**. 2005. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Prática discursiva de professores e de alunos do Ensino Fundamental: constituição humana, sociedade e mal-estar na escola**. 2021. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, 2021.

- SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: E.P.U, 1975.
- SOUZA, Carolina Silva. Ativação da aprendizagem no aluno. **Revista da Pontifca Universidade Católica do R G. Sul**, 2006, n 3 (60) p. 567 - 579.
- STIPECK, D. J. Motivation and instruction. In. BERLINER e CALFEE (Eds.) **Handbook of educational psychology**. New York: MacMillan, 1996, p. 85 - 113.
- SQUARE, Larry R. e KANDEL, Eric R. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TAPIA, Jose Alonso. **Motivar para el aprendizaje**. Teoria y Estratégias. Barcelona: Edebé, 1997.
- TAPIA, Jose Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2000.
- TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. *In*: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 131-150.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Coleção Passo-a-passo, 93).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas. Tomo V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia V**. 1.org. ,ed., tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tubes -1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 239 p, 2021b.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Caros leitores,

Este livro é um convite aos profissionais e estudantes que desejem compreender melhor o campo e a complexidade dos processos de aprendizagem humana na contemporaneidade. O itinerário dessa obra percorre o estudo de teorias e processos psicológicos, trazendo reflexões, novos olhares e inquietações para pensar o tema, em um momento marcado por uma pandemia e suas repercussões na sociedade. Nos diversos capítulos, também dialogamos com filmes, músicas e literatura, trazendo a arte como uma das mediadoras relevantes para pensarmos a condição humana e o desenvolvimento integral do ser. Esperamos que possamos contribuir para ampliar debates e produzir conhecimentos no campo da *Psicologia da Aprendizagem*.

