

Curso de Licenciatura em Filosofia na
Modalidade a Distância

5

Psicologia Educacional

Joselma Tavares Frutuoso

Ariane Kuhnen

Lecila Duarte Barbosa Oliveira



**PSICOLOGIA EDUCACIONAL:
DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

FILOSOFIA
licenciatura a distância

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ariane Kuhnen

Joselma Tavares Frutuoso



Ministério
da Educação



Florianópolis, 2010.

GOVERNO FEDERAL

Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro de Educação Fernando Haddad
Secretário de Ensino a Distância Carlos Eduardo Bielschowky
Coordenador Nacional da Universidade Aberta do Brasil Celso Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitor Alvaro Toubes Prata
Vice-reitor Carlos Alberto Justo da Silva
Secretário de Educação à Distância Cícero Barbosa
Pró-reitora de Ensino de Graduação Yara Maria Rauh Müller
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão Débora Peres Menezes
Pró-reitora de Pós-Graduação Maria Lúcia de Barros Camargo
Pró-reitor de Desenvolvimento Humano e Social Luiz Henrique Vieira da Silva
Pró-reitor de Infra-Estrutura João Batista Furtuoso
Pró-reitor de Assuntos Estudantis Cláudio José Amante
Centro de Ciências da Educação Wilson Schmidt

CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Diretora Unidade de Ensino Roselane Neckel
Chefe do Departamento Leo Afonso Staudt
Coordenador de Curso Marco Antonio Franciotti
Coordenação Pedagógica LANTEC/CED
Coordenação de Ambiente Virtual LAED/CFM

PROJETO GRÁFICO

Coordenação Prof. Haenz Gutierrez Quintana
Equipe Henrique Eduardo Carneiro da Cunha,
Juliana Chuan Lu, Laís Barbosa, Ricardo Goulart
Tredezini Straioto

EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS

LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS - LANTEC/CED

Coordenação Geral Andrea Lapa
Coordenação Pedagógica Roseli Zen Cerny

Material Impresso e Hiperídia

Coordenação Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha Oliveira
Adaptação do Projeto Gráfico Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha Oliveira
Diagramação Karina Silveira
Ilustrações Ângelo Bortolini, Tárík Assis Pinto
Tratamento de Imagem Karina Silveira
Revisão gramatical Tony Roberson de Mello Rodrigues

Design Instrucional

Coordenação Isabella Benfica Barbosa
Designer Instrucional Carmelita Schulze

Copyright © 2010 Licenciaturas a Distância FILOSOFIA/EAD/UFSC
Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade Federal de Santa Catarina.

K96p Kuhnen, Ariane
Psicologia da educação: desenvolvimento e aprendizagem / Ariane Kuhnen, Joselma Tavares Frutuoso. – Florianópolis : UFSC, 2010.
146p. il., gráf., tabs.
Inclui referências
ISBN 978-85-61484-16-3
1. Psicologia educacional. 2. Desenvolvimento cognitivo. I. Frutuoso, Joselma Tavares. Título.

CDU: 37.015.3

Catálogo na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| PRIMEIRA PARTE - PSICOLOGIA: HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE | 11 |
| 1 PSICOLOGIA FILOSÓFICA | 15 |
| BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA | 18 |
| REFLITA SOBRE | 19 |
| 2 PSICOLOGIA CIENTÍFICA..... | 21 |
| BIBLIOGRAFIA COMENTADA | 28 |
| BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA | 28 |
| REFLITA SOBRE | 28 |
| 3 APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO À EDUCAÇÃO | 29 |
| BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA: | 35 |
| SUGESTÕES DE FILMES..... | 36 |
| REFLITA SOBRE | 36 |
| SEGUNDA PARTE - PARADIGMAS CIENTÍFICOS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA | 37 |
| 4 O PARADIGMA ORGANICISTA..... | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1 Abordagem psicanalítica, processos inconscientes e desenvolvimento psicossocial | 43 |
| 4.2 O desenvolvimento psicossocial e a teoria do ciclo vital | 45 |
| SUGESTÕES DE FILME: | 49 |
| REFLITA SOBRE | 49 |
| 5 PARADIGMA DETERMINISTA EXTERNO..... | 51 |
| 5.1 Aprendizagem e Comportamento | 53 |
| 5.2 A Análise do Comportamento (AC) | 54 |
| 5.3 A seleção por consequência e a determinação do comportamento | 56 |
| 5.4 Tipos de comportamento..... | 59 |
| 5.5 A tríplice Contingência de Reforçamento | 62 |
| 5.6 Reforçamento positivo e comportamento operante..... | 63 |
| 5.7 O princípio da punição | 64 |
| 5.8 Extinção | 66 |
| 5.9 Modelagem | 68 |
| 5.10 Aprendizagem por imitação ou observação..... | 71 |
| BIBLIOGRAFIA COMENTADA | 72 |
| REFLITA SOBRE | 73 |
| 6 PARADIGMA CONSTRUTIVISTA | 75 |
| 6.1 Desenvolvimento de estruturas cognitivas, maturação e estimulação | 77 |
| 6.2 A teoria do desenvolvimento moral | 84 |
| BIBLIOGRAFIA COMENTADA | 90 |
| SUGESTÃO DE FILME | 90 |
| SUGESTÃO DE JOGO QUE ENVOLVE O EXERCÍCIO DE REALIZAR ESCOLHAS MORAIS | 90 |
| REFLITA SOBRE | 91 |
| 7 PARADIGMAS DIALÉTICO E SISTÊMICO..... | 93 |
| 7.1 As interações sociais e a cultura..... | 95 |

| | |
|--|------------|
| 7.2 A bidirecionalidade entre ambiente e organismo psicobiológico | 98 |
| 7.3 A ecologia do desenvolvimento | 101 |
| BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA | 108 |
| REFLITA SOBRE | 108 |
| TERCEIRA PARTE - AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO..... | 109 |
| 8 COMPORTAMENTO ASSERTIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 111 |
| 8.1 Comportamento assertivo, não-assertivo e agressivo no processo de ensino-aprendizagem..... | 113 |
| 8.2 Componentes do comportamento assertivo | 115 |
| 8.3 Comportamento agressivo em sala de aula..... | 119 |
| 8.4 Comportamento não-assertivo em sala de aula..... | 122 |
| BIBLIOGRAFIA COMENTADA | 126 |
| REFLITA SOBRE | 126 |
| 9 HABILIDADES DE INTERAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXT ESCOLAR | 127 |
| 9.1 Habilidades de interação..... | 129 |
| 9.2 Inteligência e habilidades de interação | 138 |
| BIBLIOGRAFIA COMENTADA | 140 |
| REFLITA SOBRE | 140 |
| REFERÊNCIAS..... | 141 |

APRESENTAÇÃO

Detesto qualquer informação que é dada, que aumenta minha instrução, mas não muda minha atividade.

GOETHE (apud DIMENSTEIN, G. *Fomos Maus Alunos*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 33)

Este texto-guia pretende facilitar a realização da Disciplina de Psicologia Educacional para o curso de Filosofia, respondendo às necessidades dos estudantes por um ponto de vista global e esclarecedor.

Saber fazer, entender e saber ser é a meta primeira da apresentação dos conteúdos que integram este livro. A preparação dos profissionais da educação deve responder às exigências de um novo contexto mundial, em que a necessidade de desenvolvimento profissional alia-se à do desenvolvimento pessoal. As novas condições de trabalho colocam já ao estudante inúmeras frentes e possibilidades de saber. O avanço das novas tecnologias e a globalização, nos mais diversos setores da vida, tanto possibilitam oportunidades quanto ameaças. Ainda temos muito que experimentar e inovar, mas por certo já avaliamos que o conhecimento é um caminho e não um fim em si mesmo. Mas, afinal, onde queremos chegar?

Falando de formação de educadores, o mundo atual exige do educador desenvolvimento pessoal e profissional, o que supõe ir-se ajustando a formação ética, as habilidades psicológicas e sociais à profissão, e essa a partir de enfoques trans-interdisciplinares e de tra-

balho em equipe. A educação deve ser vista como fundamental na socialização e na promoção do desenvolvimento pessoal do educador e do aluno, facilitando o acesso à experiência histórico-cultural. A instituição escolar deve responder à necessidade de formação pessoal e social e de capacitação profissional futura. Como meta, deve ter, também, a de ser um lugar que proporcione bem-estar e qualidade de vida advindos de saúde física, psíquica, equacionamento econômico das necessidades cotidianas e realização dos sonhos.

A escolarização representa um espaço irrepetível de experiências na conformação de subjetividades dos alunos. Permite aprender a interpretar a realidade e a compreender e a respeitar o entorno. Falando dessa disciplina que ora se inicia, o que se espera é alcançar um maior protagonismo à atividade do estudante e do futuro licenciado em Filosofia. Esse livro pretende facilitar tal tarefa tanto para estudantes quanto para o docente.

O foco da Disciplina de Psicologia Educacional é apontar teorias ou paradigmas da ciência psicológica que sirvam ao campo educacional. Um conjunto de conhecimentos será aqui apresentado para que se oportunize ao estudante conhecer e compreender as relações entre Desenvolvimento e Aprendizagem e suas implicações para o campo educacional.

Ariane Kuhnen

Joselma Tavares Frutuoso

■ **PRIMEIRA PARTE** ■

**PSICOLOGIA: HISTÓRIA E
CONTEMPORANEIDADE**

Todas as ciências têm uma história. Diz-se que a Psicologia tem uma história recente, principalmente se a compararmos com outras ciências, especialmente as naturais e as matemáticas. Mas, não podemos desprezar o caminho feito por esta ciência. Há mesmo que se enaltecê-la, pois mesmo com pouco tempo de vida, tal área tem se mostrado muito conhecida e útil à humanidade.

Bem interessante é que a história da Psicologia começa junto à da Filosofia. Antes de ganhar o crédito de ciência, a Psicologia teve seu momento pré-científico. As contribuições da Filosofia à Psicologia vinham dos pensadores gregos, como Platão e Hipócrates, entre outros filósofos importantes. Mas, afinal, onde encontramos pontes de diálogo entre a Filosofia e a Psicologia?

Já tomando a definição simplificada de Marilena Chauí (1995, p. 12) sobre o que é filosofia, podemos ter algumas pistas. Diz a autora que filosofia poderia ser “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”. Seria então a chamada *atitude filosófica* que faz com que a Psicologia se oriente pela Filosofia.

A *atitude crítica* e o *pensamento crítico* como faces negativa (dizer não ao senso comum) e face positiva (interrogar-se) da atitude filosófica oferecem à Psicologia a base para se desenvolver a particularidade de sua área. Evidencia-se aí o trabalho que a Filosofia presta à Psicologia. Mas, afinal, então podemos perguntar: qual a finalidade da emergência da Psicologia?

Para a ciência, no século 19, surgiu um novo campo de estudos, que se apresenta com objeto de estudos próprio: o ser humano.

Estamos falando das ciências humanas. Até então tudo que se referia ao humano era estudado pela Filosofia. Dessa forma, temas aí recorrentes passaram a ser tratados por esse novo campo de conhecimento. A Psicologia faz parte desse conjunto. O modelo adotado sustentou-se no que já existia nas ciências da natureza. E, por analogia, o ser humano passou a ser visto como uma coisa natural, matematizável e experimentável (CHAUÍ, 1995, p. 271).

Considerando o livro-texto de Filosofia da Ciência, usado neste Curso, pode-se dizer que o primeiro modelo científico adotado na Psicologia para ver o ser humano é o modelo *naturalista*.

Ao se destacar da Filosofia, a Psicologia ganha notoriedade e vida própria. Para isso distancia-se da Filosofia e alguns teóricos aproximam-se da Biologia, desenvolvendo-a com base no modelo *naturalista* de Ciência Humana. Ao perseguir os passos e tarefas prescritas para se tornar uma ciência, deixa também de lado a meta de compreender o que seja a consciência para estudar o comportamento (que é observável).

O que mais se destaca nessa história é a abrangência da área. Independente das inúmeras controvérsias internas à ciência, é inegável que a Psicologia vem ampliando seus campos de atuação, seja na área de pesquisa ou de intervenção.

Você já acompanhou neste curso, em Filosofia da Ciência, a problemática envolvendo a seguinte questão: o que é próprio de uma ciência humana? É interessante que você tenha claros os esclarecimentos sobre essa problemática para compreender, a partir de um ponto de vista crítico, qual pode ser a atitude da Psicologia da Educação frente ao seu objeto: a educação.

■ CAPÍTULO 1 ■

PSICOLOGIA FILOSÓFICA

O Objetivo desse Capítulo é apresentar de maneira sucinta aspectos fundamentais que levaram ao surgimento da ciência psicológica. É importante compreender as origens e as implicações desta para alguns campos de ação, e aqui destacamos o da educação. Especificamente vamos ver a eminência do pensamento dualista na ciência psicológica.

A Psicologia Educacional têm articulações antigas. Pode-se afirmar que a relação entre Psicologia e Educação, especialmente quando relativa às teorias de conhecimento, acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo. Portanto, admite-se que:

A Grécia Antiga, entre outras civilizações, constitui-se em uma rica fonte de estudos, por sintetizar, em sua produção filosófica, a teoria do conhecimento, as ideias psicológicas e as propostas sistemáticas de educação da juventude e sua correspondente ação pedagógica. É possível, nessa perspectiva, estudar Protágoras e os sofistas, Pitágoras e a escola pitagórica, Sócrates e a maiêutica, Platão e a Academia, Aristóteles e o Liceu, entre muitas outras questões. Por esse mesmo foco é possível estudar o pensamento medieval, em que filosofia/teologia, educação/pedagogia e ideias psicológicas permaneceram intimamente articuladas. A modernidade trará uma complexidade que amplia muito o espectro de análise dessas relações, proporcionando um campo quase incomensurável de estudos, que estende para a contemporaneidade suas determinações e nela se faz presente (ANTUNES, 2008).

Olhando a pré-história das ciências humanas vê-se que, antes, o conhecimento não era separado, tendo de um lado a filosofia e de outro as ciências. Apesar do esforço de muitos, o desenvolvimento da Psicologia manteve-se oscilando entre as duas vertentes – a Filosofia e a Biologia. Isso surgiu e ressurgiu em muitos escritos.

Uma das questões clássicas e recorrentes, ainda, tanto na história da Filosofia quanto na da Psicologia, é a relação corpo-alma. Tanto as soluções do dilema apontadas pelo *dualismo* (o qual

entende que ambas têm existências diferenciadas e separadas) quanto pelo *monismo* (que considera corpo e alma como níveis não-distintos de organização, tendo o mesmo princípio) ainda não parecem ser satisfatórias, dando margem a controvérsias e debates intermináveis. E isto sem falar da contribuição bíblica para o debate. Se antes da filosofia grego-platônica o dualismo não tinha lugar para debate, também não tinha espaço para o surgimento da Psicologia, já que o problema da alma não fazia sentido, pois o homem era considerado em sua totalidade.

A questão do corpo e da alma vista por estudiosos medievais, teólogos cristãos, gnósticos, gregos, platônicos, modernos clássicos (como Descartes), entre tantos outros, vai, então, nos ajudar a conceituar o que pensamos sobre o que seja o ser humano.

Mas, por que, afinal, falar em alma quando estamos no mundo da ciência, da ciência psicológica?

Esta discussão está inteiramente relacionada à investigação filosófica e à necessidade de fundamentar a objetividade do pensamento científico e de seu instrumento, a razão. A eminência do pensamento dualista faz surgir novas formas de pensamento, o *analítico* e *autorreflexivo*. Essa diferenciação da realidade – corpo e alma como entidades distintas - apresentou-se como campo fértil para ampliar o conhecimento humano sobre si, e **fez brotar diversas áreas do saber, entre elas a da Psicologia**. Entretanto, essa área ainda padece dessa herança, não conseguindo se livrar dessa discussão proveniente do dualismo.

O que temos hoje é a visão de que a Psicologia não conseguiu ultrapassar a dualidade. Encontramos psicologias, uma hermenêutica, que se dedica mais ao ser humano como substância peculiar, e outra, mais biológica, que se dedica a estudar o ser humano como ser animal.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. In: *Psicol. esc. educ.*, dez. 2008, v. 12, n° 2, p. 469-475. ISSN 1413-8557.



Considerando que a parte escura dessa figura representa o corpo humano e a clara a alma humana, essa figura representa os dois objetos tomados pela Psicologia para explicar o comportamento humano. As vertentes teóricas da Psicologia que consideram o corpo humano enquanto organização biológica como definidor desse comportamento são as que se baseiam no modelo teórico *naturalista*. Já as vertentes teóricas que consideram a alma humana para a definição do que é o comportamento humano, são mais hermenêuticas.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

REFLITA SOBRE

Observa-se, na história da Psicologia, que parte dela preocupou-se em estudar o ser humano como substância peculiar, e outra, que se dedicou a estudar o ser humano como ser animal. Reflita sobre que repercussões essas duas visões podem acarretar sobre o campo educacional.

■ CAPÍTULO 2 ■

PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Vamos ver neste Capítulo o caminho da Psicologia, de sua ligação primeira com a Filosofia até seu direcionamento posterior para as ciências naturais. E, por fim, descobrir que não há apenas uma definição da Disciplina, há autores que admitem mesmo a existência de psicologias.

Almeja-se na atualidade, entretanto, um retorno à visão unitária que se desprezou para fazer crescer o pensamento científico, analítico. Mas, aonde se chegou? O que se coloca aqui é o problema das fronteiras entre os campos da ciência natural e os da humana. Ou seja, o progresso técnico e científico nos deixou entre a dissolução do natural no ambiente e a dissolução do humano no natural (JAPIASSU, 1977).

Buscando livrar-se da prisão dos determinismos, uma terceira via se apresenta às ciências humanas, a de entender que o sujeito, o homem, é um produto da história humana.

Retomando o campo da Psicologia, fala-se na atualidade em *modos modernos de subjetivação* (FIGUEIREDO, 1995). Desse ponto de vista a Psicologia se ocuparia dos processos e dos modelos de constituição das experiências subjetivas. **Essa seria a natureza dos saberes *psi*.** Tais saberes podem ser definidos no campo das ciências humanas, entendendo-os dentro de uma problemática própria e por um campo específico de investigação sobre os quais se aplica um ***método rigoroso***. Tal definição está entre as definidas como ciências humanas, como a Antropologia, Geografia, Sociologia etc. Segundo Japiassu (1977) tais disciplinas têm por objeto de investigação as diversas atividades humanas implicadas nas relações sociais, com as coisas, obras, instituições. De tal relação resulta o aspecto específico de cada área. Portanto, o aspecto específico dessa ciência humana seriam os processos e os modelos de constituição das experiências subjetivas.

Sobre o método científico, você também já encontrou investigação na Disciplina de Filosofia da Ciência. Independente do enfoque teórico seguido por uma ciência, esse método é fundamental para determinar uma atividade como científica.

Observe-se que tal definição nos coloca distanciados daquela visão objetiva de homem de que falamos no início. Lembremos, tal visão resolvia o problema mente-corpo reduzindo o corpo a uma máquina e a alma a uma atualidade não-física associada (não se sabe como) ao corpo-máquina e que se desenvolve junto a ele. O que temos agora é o deslocamento progressivo dessa visão para a relativização dos modelos epistemológicos. Aceitamos mais, que somos tanto seres vivos (regidos por leis biológicas) com características de ser de natureza, quanto ser de cultura (que institui uma civilização).

No pós-modernismo o que chama a atenção é a visão relacional, sentido de que as verdades, realidades e conhecimentos são heterogêneos, interpretados, locais, situados, provisórios e políticos. O pós-modernismo é uma abordagem paradigmática não-fundamental, derivada da perspectiva filosófica de Wittgenstein segundo a qual a linguagem obtém seu significado por meio da sua aplicação na prática social e cultural, e não por meio de sua base referencial.

Se avançarmos no sentido de entendermos que a Psicologia cuida dos processos e dos modelos de constituição das experiências subjetivas, também não abandonamos a ideia de que a Psicologia é a ciência da conduta, do comportamento, pela qual se busca conhecer as respostas significativas através das quais os seres vivos, em situação, emitem tensões quando ameaçados em sua unidade e equilíbrio do organismo, em que se aplica a radical cisão corpo-mente. Para Figueiredo (1995, p. 19) “[...] a psicologia nascerá de um processo histórico-social que, simultaneamente, instituiu cisões na experiência subjetiva e fracassava na manutenção destas mesmas cisões.”

Avalia-se que toda essa problemática tenha se originado da ligação primeira da Psicologia com a Filosofia e de seu direcionamento posterior para as ciências naturais. O desenvolvimento do conhecimento psicológico pretendia dar uma explicação racional à consciência e, para garantir e resguardar o seu estatuto como ciência, aproximou-se das ciências naturais, já com espaço bem constituído.

O que temos como resultado dessa dualidade de correntes, e também das próprias regras do método científico, é a fragmentação

Descartes, em O Discurso do Método, postula que, para que se avance o conhecimento científico, recomenda-se dividir cada dificuldade em tantas partes quanto possíveis e necessárias para resolvê-la. Tal assertiva remete-nos às diferentes especializações, sejam estas na Psicologia ou em outras áreas.

de seu domínio de investigação atrelada aos diversos **métodos utilizados**. A multiplicidade das psicologias, sobretudo no domínio prático (psicologia educacional, psicologia do trabalho, psicologia clínica, psicologia ambiental, psicologia da saúde etc.) coloca em questão sua própria unidade. O problema é como integrar corpo e alma em uma só psicologia e contribuir para o avanço da ciência.

A inteligibilidade que adentra o século XX é ainda a da previsão e do controle e, assim, a Psicologia e suas especialidades cumprem um importante papel. Puxa para si a demanda social premente de oferecer aos sistemas econômicos e educacionais seleção, treinamento e educação mais eficazes. Surge então a psicologia aplicada nos mais diversos campos do trabalho e da educação (FIGUEIREDO, 1992).

Olhando o horizonte histórico, podemos apontar quando e como surgiu a Psicologia. **Podemos notar também que é uma ciência que se transformou com o passar dos tempos.** Muita coisa se discute, até mesmo seu objeto de estudo ainda vem sendo reavaliado. Mas, para manter-se como ciência há a exigência de estarem diretamente relacionados *Objeto e Método*. O que se vê é que, apesar das constantes controvérsias em torno do objeto, a Psicologia mantém-se como uma disciplina científica, conseguindo manter-se como conhecimento sistemático, organizado e com coerência interna.

A Psicologia surge como ciência a partir do trabalho de **Wundt** (1832-1920). Esse alemão foi o fundador do primeiro laboratório de psicologia da Europa, em Leipzig, na Alemanha. É também o fundador do primeiro jornal da área. Preocupou-se inicialmente em demonstrar a especificidade do “psicológico” para que se justifique a existência de um projeto de Psicologia como ciência independente. Caracteriza o que seria o objeto *sui generis* da Psicologia, como a ciência que trata de **fatos da consciência**. Apesar dessas inovações, o departamento de Psicologia da Universidade de Leipzig separou-se do de Filosofia apenas em 1940.

Em seu laboratório, na cidade de Leibniz, Wundt encontra os conceitos que lhe servirão para referir-se aos processos fundamentais da consciência. Está-se falando dos processos de apreensão e de apercepção. A apreensão explica a entrada de material no cam-



po da consciência (processo passivo), já a apercepção (processo ativo) eleva esse material ao foco da atenção. Tal explicação da consciência requer uma estrutura e uma dinâmica próprias, não reduzidas a processos físicos nem fisiológicos.

O que se observa é que Wundt fala da consciência como experiência subjetiva, orquestrada por uma matriz própria, tendo por primeiros elementos as sensações e as ideias. Esses elementos, independente de suas qualidades, assemelham-se em um aspecto: referem-se todos ao mundo objetivo, coisa e processo fora de nós, as suas qualidades, combinações e relações. São, então, os elementos subjetivos mais próximos da objetividade. Tomemos um exemplo para ficar mais claro: as batidas do coração podem ser acompanhadas por um aparelho sensorial, mas a impressão de prazer poderá ser examinada de igual forma? Não, é uma experiência subjetiva.

O **prazer** e o **desprazer** relativos às impressões sensoriais e às idéias se complementam com a **tensão** e o **alívio**, a **excitação** e a **calma**. Para Wundt esses três pares (prazer/desprazer; tensão/alívio; excitação/calma) de impressões opostas e suas combinações correspondem aos chamados *sentimentos*.

Portanto, Wundt estudava a **consciência** através do método chamado de **introspecção**. Esses foram os focos da Psicologia até 1913, quando foi publicado o *Manifesto Behaviorista* por Watson (1878-1958), nos Estados Unidos da América. Tal publicação deu início à chamada *escola behaviorista*, e restabeleceu o objeto e o método de estudo dessa ciência. Substituiu **consciência** como objeto por **comportamento**, e passou a usar o **método objetivo**, que podia ser replicado por outros cientistas por ser observável.

Nos anos 60 assistimos a uma proliferação de novos pensadores na área. É o advento das chamadas Escolas Psicológicas. É interessante notar que o mesmo movimento se mantém: cada uma delas se dedica a um fenômeno específico, estudando objetos próprios com métodos apropriados a estes, cada uma com o objetivo de se tornar hegemônica e dominante na área. O exercício parecia ser o de excluir para reinar. Mas, a história nos mostrou que a ascensão de uma escola não derrubou totalmente outras. O que se tem na atualidade são escolas mais antigas ressurgindo com prestígio ou

dando suporte para novas leituras da realidade psíquica. Pode-se afirmar serem cinco escolas as que mais marcaram a história da Psicologia e de sua influência nos modos de ser.

As cinco principais escolas foram o *Estruturalismo*, cujo expoente foi Wundt (1880-1920); o *Funcionalismo* de 1900, de James e Dewey; o *Comportamentalismo* americano de Watson e, mais recentemente, de Skinner nos anos 60; a escola alemã *Gestalt*, de Wertheimer, Koffka e Koehler, também expoente dos anos 60; e a *Psicanálise* de Freud, Jung e Erikson, que se tornou a mais famosa das Escolas psicológicas tanto na Europa como fora dela desde o início do século 19.

Uma das marcas do século XIX foi a busca de uma explicação, em termos de totalidade, dos complexos pensamentos e atos humanos. Na sociedade contemporânea o estatuto da subjetividade surge como tentativa de se ter um objeto de ciência humana próprio. O sujeito do século XX mantém o estatuto de indivíduo, mas sua noção é ampliada, abrem-se novos entendimentos, possíveis interferências das interações sociais são concebidas. Como sujeito social, admite-se este ser fruto de uma cultura, de um momento histórico.

Concluindo, a tendência é a de construir um conhecimento menos competitivo e mais integrativo, já que se concluiu que nenhuma dessas escolas psicológicas deu conta, sozinha, de compreender a complexidade que é o ser humano.

A Psicologia é hoje uma ciência amplamente ramificada de sub-disciplinas que estudam a atividade psíquica do ser humano em diferentes aspectos. Algumas estudam as bases naturais dos processos psíquicos, aproximando-se, sobretudo, da Biologia e da Fisiologia, outras estudam os fundamentos sociais da atividade psíquica, aproximando-se das ciências sociais.

Há ainda um campo central que se chama Psicologia Geral, o qual estuda as formas básicas da atividade psíquica e que fundamenta os mais diversos ramos específicos da ciência psicológica. A Psicologia Geral inclui a análise dos processos cognitivos (sensação, percepção, pensamento, memória, imaginação etc.) e dos processos afetivos (necessidades, emoções, atividade e regulação do desempenho, diferenças individuais etc.).



A cultura nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos concepções de nós mesmos e de nossas capacidades. Por isso, é preciso considerar a educação em seu contexto cultural. A produção e a negociação de significados, assim como toda a atividade mental, somente podem ser entendidas quando se levam em consideração o ambiente cultural e seus recursos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

PSICOLOGIAS – UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PSICOLOGIA.

Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. de L. T.

Obra que introduz o leitor ao conhecimento psicológico básico sem descartar o rigor necessário. Apresenta aspectos da história, as abordagens teóricas, os temas básicos, as áreas de conhecimento e as principais características da profissão. Tem uma linguagem coloquial, mas usa também terminologia específica. É adequada para estudantes.

*Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. de L. T. **Psicologias** – Uma introdução ao estudo de psicologia. Saraiva: São Paulo, 1999.*

PSICOLOGIA. UMA INTRODUÇÃO.

Figueiredo, L. C. M.

Obra que mostra o trajeto da Psicologia na ciência. Vai além da exposição das diferentes teorias psicológicas, levando o leitor a refletir sobre as condições socioculturais que propiciaram seu aparecimento e difusão.

*Figueiredo, L. C. M. **Psicologia. Uma Introdução**. São Paulo: Educ-Escuta, 1992.*

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

FIGUEIREDO, L. C. M. *Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética nas práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Psicologia. Uma Introdução*. São Paulo: Educ-Escuta, 1992.

JAPIASSU, H. *Introdução à Epistemologia da Psicologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

REFLITA SOBRE

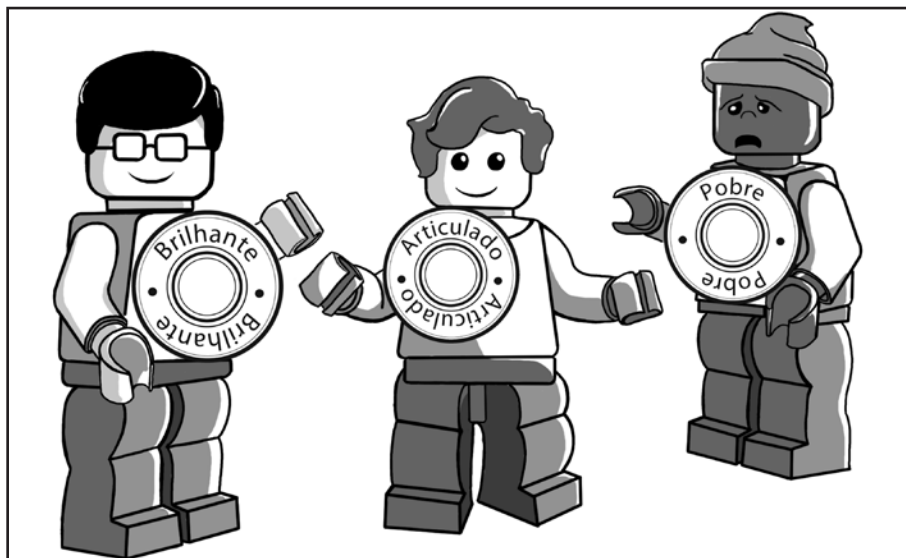
A multiplicidade não é apenas uma característica da psicologia contemporânea, ela é constitutiva da própria formulação do psicológico enquanto tal. Reflita sobre possíveis implicações dessa multiplicidade no campo da educação.

■ CAPÍTULO 3 ■

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO À EDUCAÇÃO

A preocupação central deste Capítulo é discutir como a Psicologia tem servido e pode servir à educação, considerando-a no conjunto das ciências que fundamentam o ensino. Entretanto, é certo que os paradigmas psicológicos não nasceram para resolver problemas educacionais em geral ou problemas específicos da educação escolar. O recurso à Psicologia tem sido uma marca constante no modo de encarar e buscar soluções para os problemas educacionais da modernidade. Alguns paradigmas, entretanto, contêm formulações que implicam reflexões problematizadoras e soluções de interesse inegável para os educadores.

A Psicologia tem demonstrado seu poder de aplicabilidade em muitas áreas. **Entretanto, em nenhuma delas essa aplicabilidade é tão fortemente marcada como na Educação.** O universo pedagógico, seja formal ou informal, escolar ou não, nutre-se dos conhecimentos da Psicologia sem muitas vezes se dar conta.



A aplicação de conceitos e procedimentos psicológicos pode vir a provocar rotulações e diagnósticos, trazendo prejuízos concretos ao processo de ensino-aprendizagem, causando problemas principalmente a estratos sociais já marginalizados.

Tal situação tem se mostrado problemática para ambos os campos, a Psicologia e a Educação. Os conceitos psicológicos, quando utilizados levemente na avaliação das características das pessoas, sejam emocionais ou intelectuais, podem provocar a estigmatização ou discriminação entre os alunos.

Duas subáreas da Psicologia, em especial, vêm dialogando há muitos anos com a Educação, são elas a Psicologia do Desenvol-

vimento e a Psicologia da Aprendizagem. Atualmente, entretanto, observa-se a necessidade de se efetivar maior intercâmbio entre a Psicologia e a Educação, principalmente à medida que aumentam os problemas que as escolas têm de enfrentar. Mas, em que medida o conhecimento psicológico pode servir à educação e ao ensino de conteúdos específicos, como os da Filosofia?

Primeiramente, para terem algum sentido, os conteúdos *psi* devem ser aplicados pelos professores em sala de aula. A didática dos professores pode apoiar-se nos conhecimentos psicológicos, facilitando o questionamento de modelos fornecidos por antigos professores, aproveitando ainda a intuição, os saberes do senso comum, o ideário pedagógico, mas não fazer destes o único e indiscutível referencial de atuação.

Mas, como chegar a esse resultado, sendo que a própria Psicologia apresenta modelos tão diversos?

A passagem da teoria à prática é, por vezes, complexa, e nem sempre as situações didáticas são facilmente melhoradas com a contribuição da Psicologia. O futuro professor deve ser levado à compreensão de *por que* se privilegia uma abordagem sobre a outra e, para tanto, é preciso que se lhe deixem claros os critérios sobre os quais as teorias psicológicas se apóiam. É necessário também confrontar as implicações de certos procedimentos de ensino provenientes das abordagens psicológicas. A Parte 3 desse livro-texto fornecerá elementos sobre essa aplicabilidade.

Não há receita, mas muitos estudos vêm demonstrando que aproveitar o conhecimento psicológico existente para desenvolvimento e aprendizagem auxilia os professores a conhecerem seus alunos e a maneira como se dá o seu desenvolvimento concretamente.

Além disso, tal aproveitamento é importante para entender os mecanismos que propiciam e facilitam a apropriação de conhecimentos dos alunos. O volume de conhecimentos que deve ser assimilado no processo de ensino escolar exige organização dos métodos de ensino. Isso depende das condições tanto do aluno quanto do professor, da idade de ambos, de seus processos cognitivos, das condições de trabalho etc.

Por outro lado, a consciência da importância da ação docente auxilia o professor a avaliar o seu dia-a-dia, a partir também de sua forma de trabalhar e de levar sua ação a ser mais efetiva e realista. A ação direta ou indireta do professor ocorre em um contexto de interação com os alunos e seus efeitos reguladores são sempre mediados pela rede de interações entre eles.

Segundo o *Thesaurus Brasileiro da Educação* o termo descritor *Psicologia da educação* é assim conceituado:

Você pode acessar esse material em:
<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=34181&te2=122020&te3=38714>>.
Acesso em: 10 set. 2009.

Chamada também de psicologia escolar, é um ramo da psicologia aplicada que consiste na exploração dos princípios e técnicas psicológicas à compreensão e orientação do educando, objetivando seu encaminhamento adequado para a vida adulta. Seu modelo corresponde mais à tradição da psicopedagogia francesa do que à orientação educacional de inspiração americana (cf. JADOULE, A. *La psychologie scolaire*. Paris: PUF, 1965). 2. Ramo da Psicologia que lida com a aplicação de princípios, técnicas e outros recursos da Psicologia aos problemas enfrentados pelo professor em sua ação educativa. Interessa-se pela compreensão dos seguintes problemas: i) a criança e o adolescente: seu desenvolvimento, suas necessidades e suas peculiaridades individuais; ii) a situação de aprendizagem: inclusive a dinâmica de grupo, na medida em que esta influencia a aprendizagem; iii) os processos através dos quais a aprendizagem pode tornar-se mais eficiente (cf. MOULY, G. J. *Psicologia educacional*. São Paulo: Pioneira, 1966). 3. Campo especial da psicologia que estuda o comportamento do educando. Ela tem como áreas focais: i) o aprendiz ("the learner"): desenvolvimento e maturidade; o aprendiz e sua família; o aprendiz e seu grupo; o desenvolvimento afetivo e problemas de conduta; os excepcionais; ii) O processo de aprendizagem: a natureza desse processo; fatores que interferem no processo de aprendizagem; iii) A situação de aprendizagem: técnicas centradas no professor; técnicas centradas no aluno; disciplina, métodos didáticos; papéis do professor e do aluno na situação de aprendizagem. (cf. LINDGREN, H. C. *Educational psychology in the classroom*. N. York: J. Wiley e Sons Inc., 1962).

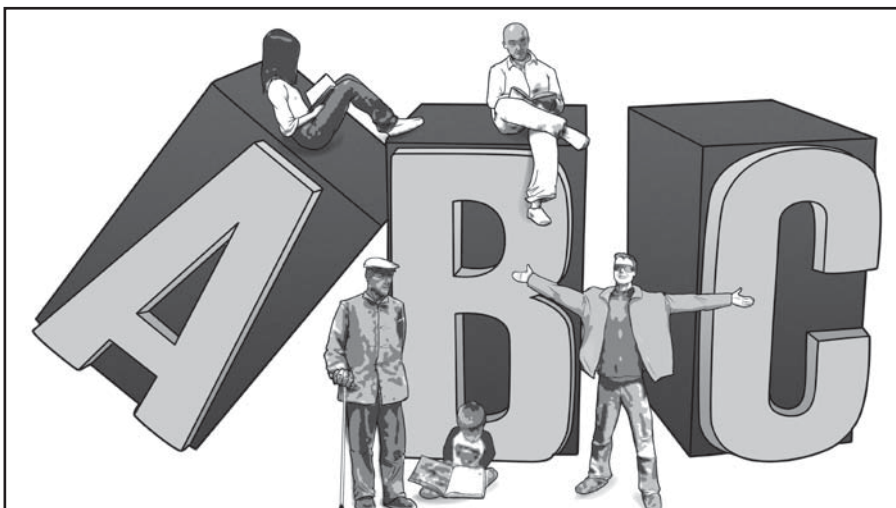
A Psicologia da Educação tem por finalidade o estudo do comportamento humano em situação educativa. Compreende especialmente: o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo, a aprendizagem, a personalidade e seu ajustamento, a avaliação e relativas medidas, a orientação (cf. Skinner, C. E. *Educational Psychology*. N. Jersey: Prentice Hall, 1957).

A Psicologia da Educação é um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica. Pode ser entendida como subárea de conhecimento da ciência Psicologia, que tem como vocação *a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.*

Pesquisas mostram que os conhecimentos de Psicologia são considerados indispensáveis ao processo educativo por estudantes licenciandos e por professores já atuantes, conforme o artigo *O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar* (ALMEIDA et al, 2007). Nesse artigo as autoras chamam a atenção, entretanto, para a escassez de material de pesquisa acerca de assuntos relativos ao ensino médio. Classicamente a psicologia educacional tem concentrado seu trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. De igual forma, a mais recente atividade da psicologia educacional, a formação do professor, também se volta mais para o lado profissional da educação infantil e do ensino fundamental. A psicologia educacional segue o mesmo caminho da psicologia geral. A maior parte das teorias psicológicas concentra-se na infância. Mesmo a adolescência, como fase do desenvolvimento, foi pouco estudada. Recentemente, observa-se maior atenção da ciência psicológica às demais fases do desenvolvimento, inclusive ampliando sua preocupação para estágios mais adiantados da vida humana, como a *velhice.*

É preciso distinguir essa subárea da Psicologia Escolar. Essa é um dos campos de atuação profissional do psicólogo, que poderá realizar intervenções no espaço escolar, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentado em saberes produzidos principalmente pela Psicologia da Educação.

Para saber mais pesquise sobre Psicologia do Envelhecimento. No Brasil o nome da professora Anita Liberalesso Néri é referência nesse assunto.



A experiência do envelhecimento envolve necessariamente mudança de papéis. Seja por processos formais, não-formais ou informais, a educação é capaz de otimizar a velhice.

Cabe salientar que qualquer contribuição ao professor requer uma formulação teórico-conceitual que fundamente uma mudança na elaboração de sua prática de ensino. Também é bom lembrar que não haverá **tomada de consciência** a não ser quando esta diz respeito ao encadeamento dos modos de agir, seja por antecipação, seja por retroação, como aponta Piaget (1979). A intervenção que leva a mudanças na prática do professor implica um processo de reconstrução ampla, não somente no campo conceitual das áreas de conhecimento específico como a Filosofia, Física ou Matemática, mas também no modo como se concebe a interação do professor com seu próprio desenvolvimento humano e as representações sociais que estão vinculadas ao papel do professor, ou seja, os significados que sustentam sua prática e as implicações que daí ocorrem. Segundo Carvalho de Carvalho (2002),

o primeiro dos grandes pensadores que revelou preocupação com os fundamentos científicos que deveriam nortear a ação pedagógica foi o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Herbart acreditava ser necessário, naquele momento, explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento, já que as práticas pedagógicas não deveriam mais pautar-se pelo bom senso ou pela arte de ensinar. Seu pensamento pedagógico alicerçava-se em duas bases: na Ética, entendida como filosofia prática, que tinha como tarefa estabelecer os fins da educação; e na Psicologia, ciência que definiria os meios racionais para se chegar à educação.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA:

ALMEIDA, R. S.; ALVES, C. B.; NEVES, G. N. et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. In: *Psicologia escolar e educacional*, jun. 2007, v. 11, n° 1, p. 123-132. ISSN 1413-8557.

Carvalho de Carvalho, D. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.

INEP. *Thesaurus da Educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp>>. Acesso em: 10 set. 2009.

Piaget, J. *O estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1979.

SUGESTÕES DE FILMES

Encontrando Forrester (Finding Forrester). EUA, 2000: Este filme retrata diversos cenários do nosso cotidiano, envolvendo sentimentos de amizade, confiança e escolha. Mostra-nos o caminho de Jamal, um jovem de dezesseis anos, da periferia, que consegue realizar os seus sonhos e o quanto ele aprendeu e ensinou aos amigos mais próximos, um deles é o escritor conhecido como William Forrester (Sean Connery). Com esta amizade Jamal melhora a sua escrita, aprende a tomar as suas próprias decisões e, mais que isso, aprende a ter e a ser amigo. Forrester, por sua vez, aprende que ainda pode ter amigos, confiar em alguém e que não há motivos para viver em reclusão. Jamal não aplicava o seu entusiasmo nos estudos, preferia deixar tudo para o basquetebol, mas um dia, em um teste, ele mostra tudo o que sabe, obtendo assim uma ótima nota.

REFLITA SOBRE

É importante contextualizar a discussão científica e perceber as interlocuções da ciência com o senso comum. Ao se estudar psicologia é também salutar identificar as decorrências do pensamento psicológico para a educação. Baseado no texto deste Capítulo enumere três possibilidades que você já identifica possíveis de auxílio da psicologia educacional para o campo educacional.

■ SEGUNDA PARTE ■

PARADIGMAS CIENTÍFICOS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

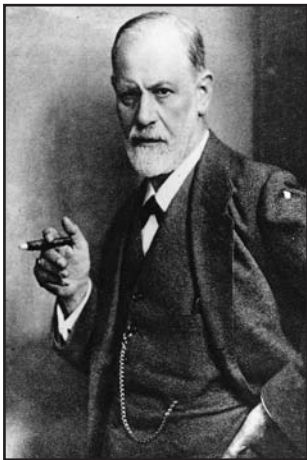
Nos três itens a seguir descreveremos diferentes abordagens teóricas a partir dos principais quadros paradigmáticos ou matrizes disciplinares em que o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem humana se situa atualmente: o paradigma organicista, o paradigma mecanicista externo, o paradigma construtivista e os paradigmas dialético e sistêmico. Perceba que a contribuição desses paradigmas deve levar em consideração a filosofia, a história do conhecimento e a epistemologia que os fundamentam. A noção de paradigma é encontrada em Kuhn, que a entende como realizações reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica proporcionando fundamentos para a prática posterior. Cada concepção psicológica evidencia a natureza ativa do sujeito que conhece e o processo sócio-cultural da construção do conhecimento. Também se deve estabelecer as articulações e implicações de cada concepção para a prática de ensino. Ou seja, à medida que o professor toma consciência das implicações que podem decorrer da prática e, da existência de outros modos de refletir sobre ela, a relação entre professor, conhecimento e aluno pode ganhar um espaço de reconhecimento no ambiente escolar. Nenhum desses paradigmas ou matrizes disciplinares da Psicologia foram criados com o intuito de responder a questões formuladas no terreno da educação, mas os próprios teóricos iniciaram algumas transposições de suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola, sem no entanto ter a intenção de resolver problemas educacionais. É preciso admitir, no entanto, que alguns paradigmas apresentam formulações que implicam reflexões problematizadoras e soluções de interesse inegável para os educadores.

■ CAPÍTULO 4 ■

O PARADIGMA ORGANICISTA

Este Capítulo objetiva mostrar dois grandes expoentes para representar o paradigma organicista: o pensamento do fundador da psicanálise, Sigmund Freud, no que tange ao desenvolvimento psicosssexual; e o pensamento de Erik Erikson, que desenvolveu a teoria avançando nos estágios etários e a ampliando para o que chamou de desenvolvimento psicossocial. Essa abordagem tem repercussões para o entendimento do processo ensino-aprendizagem à medida que as considera como manifestações progressivas de potencialidades, um desdobramento do processo de crescimento orgânico, que depende da maturação do sistema nervoso.

4.1 ABORDAGEM PSICANALÍTICA, PROCESSOS INCONSCIENTES E DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL



A Psicanálise nasceu quando **Sigmund Freud** (1856-1939) publicou o livro *A interpretação dos sonhos* (1899/1900), no qual ele apresenta sua primeira concepção sobre a estrutura e funcionamento da personalidade. Seu entendimento do modo de funcionamento do aparelho psíquico vai revolucionar a psiquiatria no Velho Mundo, ultrapassando fronteiras e mantendo-se vigente até os dias atuais.

A repercussão do pensamento psicanalítico passa por fortes discussões na sociedade científica e civil. Outros psicanalistas surgem e discutem suas idéias, mudanças são acrescentadas na teoria, apresentadas pelo próprio Freud, pelos seus seguidores e também por seus dissidentes.

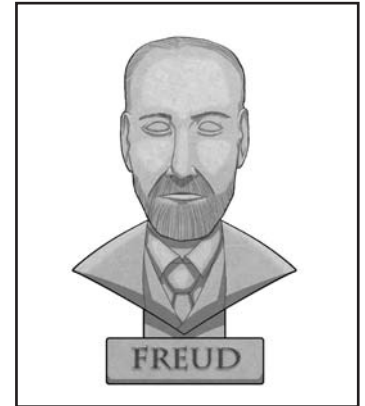
A noção de inconsciente não é inteiramente nova no domínio da Filosofia, mas se torna a maior contribuição de Freud para a humanidade. Para ele essa parte da estrutura da personalidade exprime “o conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência.” Integram-se aí conteúdos que podem ter sido conscientes em algum momento, mas foram reprimidos por problemas psicologicamente doloridos. Ao elevar tais conteúdos à consciência, especialmente através da fala, a situação conflituosa pode ser resolvida. O método clássico desse processo foi chamado por Freud de *associação livre*.

Freud ofereceu ao mundo a primeira teoria psicanalítica do desenvolvimento humano, propondo estágios sequenciais do desenvolvimento sexual. Junto a essa Freud ainda postulou a idéia da interação entre constituição (sequências maturacionais inatas) e experiência. Posteriormente, outros psicanalistas incrementaram tal teoria, que se tornou conhecida como *Teoria do desenvolvimento psicosexual*.

A psicanálise estudou sistematicamente a sexualidade infantil e sua função no desenvolvimento psíquico do ser humano. Sexualidade, porém, definida em um sentido mais amplo. A libido é entendida como a energia que mobiliza o organismo na perseguição de seus objetivos e atua sobre os prazeres derivados das atividades corporais, que envolvem não só as necessidades biológicas, mas também as sensações agradáveis ou não.

Freud preconizou haver cinco fases no desenvolvimento humano, todas vinculadas à experiência sexual, desde o nascimento:

1. A Fase Oral (oral de Sucção e oral Sádica): corresponde ao primeiro ano de vida da criança. Nesta etapa, a criança vive o seu mundo interno de fantasias. Não diferencia o objeto externo e o seu corpo, a realidade é apreendida de modo parcial e fragmentada. Ao lado das fantasias de incorporação (mamar), surgem as de destruição do corpo materno (morder). Nesse período surgem sentimentos ambivalentes e contraditórios, em relação ao mesmo objeto, de um lado ama, e amar significa incorporar, sugar; de outro, o mastigar, beliscar estimula fantasias destrutivas;
2. A Fase Anal: ocorre por volta do final do primeiro ano de vida, quando a criança começa a andar. Nesse período dois processos básicos se organizam na evolução psicológica: a relação que a criança estabelece com os conteúdos que coloca no mundo (a fala, o andar, as fezes) e os modelos de relação que estabelece com o ambiente através de seus conteúdos;
3. A Fase Fálica: ocorre por volta do terceiro ano de vida, em que a criança passa a ter interesse pela zona genital. Toda sua vida psíquica, sua curiosidade, seus jogos, seus interesses e relações estarão centralizados na sexualidade genital. Nessa



Freud é um dos autores mais estudados no campo psicológico e o mais conhecido entre leigos também. Suas idéias transformaram o modo de vida de sua época e ainda repercutem na atualidade. É foco de interesse em muitas dimensões e áreas. Sua obra tem repercussões na ciência e também na arte (cinema, teatro e artes plásticas especialmente).



Acompanhando a maturidade fisiológica para controlar os esfíncteres, a atenção da criança dirige-se da zona oral para a zona anal.

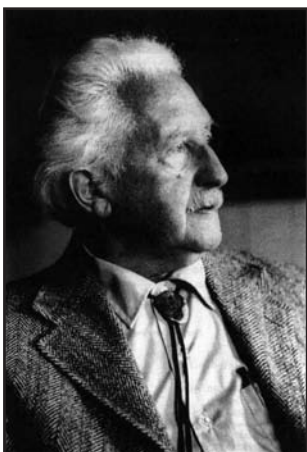


Édipo é um personagem de um conto grego. Ficou famoso por matar o pai e casar-se com a própria mãe.

fase ocorre o *Complexo de Édipo* e em torno dele ocorre a estruturação da personalidade. Chamam-se relações edípicas ao fenômeno de tornar objeto de desejo a mãe ou o pai, ocorre pelo desejo dirigido ao progenitor do sexo oposto e pela ambivalência de afetos (amor e ódio) ao progenitor do mesmo sexo;

4. O Período de Latência: ocorre quando a repressão da energia sexual se estabelece. Positivamente ela é deslocada de seus objetivos sexuais e é canalizada temporariamente para outras finalidades intelectuais e sociais. Enquanto a sexualidade permanece dormente, o período é propício para grandes conquistas na aprendizagem. A idade em que a criança vive isso corresponde à idade escolar propriamente dita, após os 6 anos de idade;
5. A Fase Genital: acontece quando se atinge o pleno desenvolvimento do adulto normal, que pode desenvolver-se intelectual e socialmente. É capaz de amar em um sentido genital amplo. Será capaz de trabalhar, produzir, estabelecer filiações significativas com profissões, partidos políticos, ideologias religiosas etc.

4.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E A TEORIA DO CICLO VITAL



Os termos *ciclo de vida*, *curso de vida* e *life-span* são utilizados indiscriminadamente na literatura. A despeito das possíveis relações que guardam entre si, é importante levar em conta que o paradigma de *ciclo vital* **pressupõe estágios organizadores do desenvolvimento humano**. **Erik Erikson** consagrou o uso do termo *Ciclo de Vida* ao utilizá-lo em sua teoria, conhecida como *Teoria do Desenvolvimento Psicossocial*. Erikson nasceu na Alemanha em 1902 e faleceu aos 92 anos de idade nos Estados Unidos. É considerado o primeiro psicanalista infantil americano. Tornou-se psicanalista após trabalhar com Anna Freud, porém, em seus estudos, não focou o *ID* nem as motivações conscientes como os demais psicanalistas o fizeram, **mas as crises do ego no problema da identidade**.

A principal contribuição de Erikson, a qual fez avançar as teorias clássicas do desenvolvimento humano, foi ter considerado a vida humana em toda a sua extensão. Ou seja, ao acrescentar quatro novas fases às já postuladas por Freud (ponto inicial de sua teoria), Erikson vai além do entendimento do desenvolvimento na adolescência para compreender o que acontece na vida adulta e na velhice.

Erikson também avançou o pensamento psicanalítico ao propor que as influências socioculturais contextualizariam as chamadas “crises evolutivas do ciclo da vida”. As idades representam ciclos, assim como a vida humana, ao ser completada, representa um ciclo. Observa-se aí a importância no seu pensamento da teoria *darwiniana*, quando ele interpreta a evolução cultural da humanidade com base nesses princípios, ou seja, que o desenvolvimento da pessoa repete o desenvolvimento da espécie.

O Ego é o foco (Freud focava o Id). Para Freud o Id, o Ego e o Superego funcionam em diferentes níveis de consciência. O Id é o reservatório inconsciente das pulsões, as quais estão sempre ativas. Regido pelo **princípio do prazer**, exige satisfação imediata desses impulsos, sem levar em conta a possibilidade de consequências indesejáveis. O Ego funciona principalmente em nível consciente e pré-consciente, embora também contenha elementos inconscientes, pois evoluiu do Id, e é regido pelo **princípio da realidade**. Desejos inadequados não são satisfeitos, mas reprimidos. Já o Superego serve como um censor das funções do Ego, sendo a fonte dos sentimentos de culpa e medo de punição.

Freud valorizou a infância e Erikson reconheceu o grande valor dessa etapa sem desvalorizar as demais, como a adolescência, a idade adulta e a velhice. Erikson acrescentou mais três fases às cinco propostas por Freud. Revisou-as e acrescentou novos elementos sem, contudo, mudar o sentido das fases inicialmente propostas por Freud. O que temos, então, em Erikson é a possibilidade de desfecho da crise, **que pode ser positiva (ritualização) ou negativa (ritualismo)**. De um desfecho positivo surge um Ego mais forte e estável, enquanto o desfecho negativo gera um Ego mais fragilizado. Ocorre a reformulação e reestruturação da personalidade após

• Ritualização é a maneira lúdica
• e culturalmente padronizada
• de experienciar uma vivência
• na interação cotidiana
• de uma comunidade, uma
• virtude. Porém, quando se
• torna perversa, transforma-se
• em Ritualismo.

cada crise do Ego. Os estágios são chamados Estágios Psicossociais e correspondem às **oito crises do ego** que servem para fortificá-lo ou fragilizá-lo, dependendo do desfecho.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos estágios de desenvolvimento para Erikson. As crises dão nome aos estágios psicossociais, que são:

| |
|--|
| Confiança básica X Desconfiança básica (até um ano de idade) |
| Autonomia X Vergonha e Dúvida (2 a 3 anos) |
| Iniciativa X Culpa (4 a 5 anos) |
| Diligência X Inferioridade (6 aos 11 anos) |
| Identidade X Confusão de Papéis (12 aos 18 anos) |
| Intimidade X Isolamento (jovem adulto) |
| Generatividade X Estagnação (meia idade) |
| Integridade X Desespero (velhice) |

Resumo dos estágios de desenvolvimento para Erik Erikson.



É esta a idade em que a pessoa vai adquirir uma identidade pessoal e psicossocial, isto é, entender a sua singularidade, o seu papel no mundo. Passa pela conhecida *crise de identidade*, termo empregado por Erikson para retratar o período em que o adolescente tenta se encaixar em algum papel na sociedade.

Tendo em vista as idades a que um professor de licenciatura em Filosofia vai se dedicar, chamaremos a atenção mais para a contribuição de Erikson ao desenvolvimento após os 12 anos de idade. Na fase dos 12 aos 18 anos, chamada de Identidade X Confusão de Papéis, o jovem experimenta uma série de desafios que envolvem suas atitudes para consigo, com seus amigos, com pessoas do sexo oposto, amores e a busca de uma carreira e de profissionalização. À medida que as pessoas à sua volta ajudam na resolução dessas questões, o jovem **desenvolverá o sentimento de identidade pessoal**, caso não encontre respostas para suas questões pode se desorganizar, perdendo a referência.

No período no qual surge a confusão de identidade, questões como: *O que sou? O que serei? Sou igual a meus pais?* são levantadas e, somente quando forem respondidas, terá sido superada a crise do Ego.

O adolescente se influencia facilmente pelas opiniões alheias, isso faz com que ele assuma posições variadas em intervalos de tempo muito curtos.

Lealdade e fidelidade para consigo mesmo são características do desfecho positivo desta etapa. Esses sentimentos sinalizam para a estabilização de seus propósitos e para o senso de identidade contínua.

Na sequência das fases teremos o jovem adulto, na fase que Erikson chamou de Intimidade x Isolamento. Nesse momento o interesse, além de profissional, gravita em torno da construção de relações profundas e duradouras, podendo vivenciar momentos de grande intimidade e entrega afetiva.

Caso ocorra uma decepção, a tendência será o isolamento temporário ou duradouro.

O perigo do estágio da intimidade é o isolamento, a evitação de relacionamentos, quando a pessoa não está disposta a se comprometer com a intimidade. Se a identidade está estabilizada, o Ego está fortalecido e o indivíduo agora aprenderá a conviver com outro Ego. As uniões, casamentos, surgem nesta fase. Se as crises anteriores não tiveram desfechos positivos, a pessoa tenderá ao isolamento como forma de preservar seu Ego frágil. O isolamento pode ocorrer por períodos curtos ou longos. No caso de um período curto, não se pode considerar como desfecho negativo, já que o Ego precisa desses momentos para evoluir. Mas, quando o isolamento é longo e duradouro, o desfecho dessa crise está sendo negativo.

Erikson definiu o *elitismo* também como desfecho negativo desta fase. O elitismo consiste numa espécie de narcisismo comunal, ou seja, a formação de grupos fechados de pessoas com Egos semelhantes, caracterizando a incapacidade de conviver com outros Egos e, portanto, não superando esta crise.

O ciclo de vida e as crises do Ego são, em conjunto, definidas por seu idealizador – Erik Erikson – como **Plano de Vida**, onde o **desfecho positivo** de uma ajuda na superação da próxima, e o



Ao estabelecer a identidade, o indivíduo pode unir-se à outra pessoa sem se sentir ameaçado. É o tempo das uniões, casamentos, parcerias e colaboração.

desfecho negativo, além de enfraquecer o Ego e rebaixá-lo a estágios anteriores de desenvolvimento, prejudica a superação das crises seguintes.

SUGESTÕES DE FILME:

Freud (Freud, além da alma). EUA, 1962. Em *Freud, além da alma*, John Huston pretende mostrar como as teorias freudianas esboçam a própria vida de um dos maiores gênios da humanidade. Baseado no roteiro escrito pelo filósofo Jean-Paul Sartre, o filme evitou o risco de fazer uma caricatura de Freud e não abordou a sua vida pessoal, restringindo-se aos seus estudos psicanalíticos. O filme consegue articular as descobertas de Freud com as próprias experiências pessoais do psicanalista, como a teoria que desenvolveu sobre o Complexo de Édipo, fundamentando-se na relação com seu pai morto. *Freud, além da alma* é um filme acadêmico, inteligente e instigante, que nos permite uma melhor compreensão das teorias freudianas sobre o funcionamento do Inconsciente humano. Tão genial quanto o legado de Sigmund Freud.

REFLITA SOBRE

1. Leia o trecho retirado do artigo **Adolescência e Projeto de Vida**, de Isolda de Araújo Günther (Disponível em: <<http://www.bireme.br/bvs/adolesc>>) e compare as antigas gerações e a atual. Reflita sobre a habilidade da escola para dialogar com os jovens atuais. Você concorda que a identidade das gerações de adolescentes da atualidade pode ser chamada de **geração autônoma**?
2. A revista *The New Yorker*, no número publicado na semana em que se comemorava o dia de São Valentim, apresenta em sua capa a figura do Cupido com uma metralhadora em lugar de uma flecha. Embora tenha asas e tatuagem de um coração no antebraço, não lembra em nada a figura de um querubim. Parece querer conquistar sua amada à base da metralhadora. Com o cabelo à moda *punk*, estrategicamente sentado no alto de um arranha-céu, cercado por armas, munições e um maço de cigarros, observa por um binóculo o movimento no edifi-

cio à frente, ao tempo em que visualiza carros e transeuntes... O jornal *The New York Times* (29/04/1998), indagando como rotular os milhões de adolescentes norte-americanos, escolheu denominá-los *geração autônoma*, uma vez que os jovens não se criam a partir da imagem de ninguém, mas da própria imagem. Você concorda com essa denominação?

■ CAPÍTULO 5 ■

PARADIGMA DETERMINISTA EXTERNO

O objetivo deste Capítulo é apresentar a abordagem comportamental, em especial o Behaviorismo (em língua portuguesa é traduzido como comportamentalismo). Serão abordados dois tipos de aprendizagens: condicionamento operante e condicionamento respondente. Será definido o que é comportamento para a ciência da Análise do Comportamento (AC) e as diferentes aplicações deste termo em nossa cultura. Além disso, serão focados alguns princípios da Análise do Comportamento frequentemente presentes no contexto escolar.

O *comportamentalismo* defende o *determinismo ambiental*, sendo o ambiente tratado como algo muito amplo que pode ser interno (**estados fisiológicos, alterações bioquímicas** etc.) ou externo (social, afetivo, familiar, laboral, físico etc.). Qualquer tipo de comportamento como: pensar, amar, refletir, estudar, andar, sentir, falar etc. é considerado um produto, uma aprendizagem das inúmeras relações funcionais que existem entre a pessoa/organismo e o seu ambiente ao longo do seu desenvolvimento. No paradigma *exógeno* não há divisão entre corpo e mente (dualismo). A pessoa é um organismo que se comporta e interage com seu ambiente, tudo que aprende é fruto da sua experiência com pessoas e objetos do seu ambiente. Não há entidade mental ou estruturas internas responsáveis pelo comportamento. A causa ou o motivo dos comportamentos são descritos pelas leis e princípios da Análise do Comportamento. No Capítulo 5 serão apresentados alguns conceitos da Análise do Comportamento.

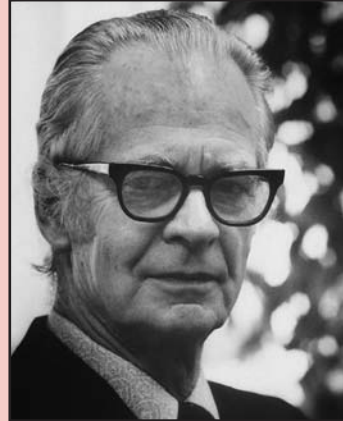
5.1 APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO

Infelizmente, sabemos que o nome de Skinner, para certa maioria, não traz boas associações, em parte devido aos equívocos publicados sobre seu pensamento e suas obras, e também devido à falta de leitura do pensamento original, as publicações do autor. Alguns críticos continuam até hoje associando o nome de Skinner a frase “tábula rasa”, outros confundem behaviorismo metodológico de Watson com o behaviorismo radical de Skinner, dentre

outros equívocos. Tentaremos, neste Capítulo, ser os mais fiéis ao pensamento de Skinner, apresentando algumas contribuições da Análise do Comportamento para a educação, esperando ter sucesso nesta tarefa. Entretanto, de antemão deixamos claro que é impossível apresentar em detalhes todos os princípios da AC e as possibilidades de aplicação e atuação deste modelo à educação.

BURRHUS FREDERIC SKINNER

B. F. Skinner nasceu em 20 de março de 1904, na cidade de Susquehanna, na Pensilvânia. Graduou-se em Psicologia em 1930 e terminou seu doutorado em 1931. Trabalhou na Universidade de Minnesota e, quando ingressou em Harvard, influenciou toda uma geração de psicólogos interessados em aprendizagem operante e modificação de comportamento. Morreu em 1990, vítima de leucemia.



5.2 A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO (AC)

O programa de pesquisa da **AC** é vasto, e abarca três subáreas (NETO, 2002), a saber: a) o Behaviorismo Radical, que é uma filosofia do comportamento e envolve pesquisas conceituais e teóricas; b) a Análise Experimental do Comportamento (AEC), que são pesquisas básicas desenvolvidas, prioritariamente, em laboratório, com manipulação e controle das variáveis dependentes e independentes; e, por fim, c) a Análise Aplicada do Comportamento, que interessa mais a nós professores, pois é a apropriação dos conhecimentos produzidos nas duas áreas anteriores e aplicados aos problemas do cotidiano.

Usaremos AC como abreviação de Análise do Comportamento.

Skinner usou o termo RADICAL para deixar claro que TODOS os comportamentos, sem exceção, são objeto de estudo da Ciência do Comportamento, não apenas os que são observáveis. O behaviorismo radical de Skinner **trata comportamento como uma relação**, porque comportamento é considerado como a **interação**

Ambiente, aqui, é tudo capaz de controlar/influenciar nosso comportamento. Pode se tratar de ambientes físicos, sociais, afetivos, econômicos etc.

do organismo com o ambiente, sendo os comportamentos controlados por estímulos antecedentes ou consequentes (explicados adiante). Porém, desde já é preciso esclarecer que a marca definidora do behaviorismo radical de Skinner é o controle positivo, ou seja, o controle mantido por contingências de reforçamento positivo (SIDMAN, 1995). **Negar o controle não é solução, conhecer os tipos de controles (aversivo e positivo) é relevante para criarmos uma sociedade na qual predomine o controle positivo em detrimento do controle aversivo.** Para os analistas do comportamento, a forma mais adequada de lidar com o controle é conhecê-lo, divulgando-o e jamais negando sua existência, pois relações humanas mantidas por controle aversivo costumam ser desastrosas. Precisamos conhecer o controle aversivo para evitar usá-lo ou ser vítima dele. Ao conhecer sobre as variáveis que controlam nosso comportamento, podemos ESCOLHER o tipo de controle que queremos exercer ou o tipo de controle a que estamos submetidos, **essa sim é a arma contra o abuso de poder.** Quando temos o conhecimento, somos mais autônomos e podemos ensinar também essa autonomia aos nossos alunos. Skinner (2000), no livro *Ciência e Comportamento*, dedica vários capítulos às agências controladoras existentes na sociedade e descreve como o controle é utilizado nestas agências: instituições governamentais, religiosas, educacionais, entre outras.

Skinner defende que devemos conhecer as variáveis que controlam nosso comportamento para, então, alterar nosso ambiente e evitar o controle aversivo (castigos, exposição ao ridículo, ato de bater, de causar danos físicos e psicológicos, sanções, ato de usar de coerção etc.) e promovendo controle positivo (incentivar, dar atenção, elogiar, recompensar, dar carinho e afeto etc.)

Skinner chama à atenção para o problema da educação, quando “[...] dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção” (SKINNER, 2000, p. 437), pois, geralmente, a educação não prepara as pessoas para lidar com situações novas, não ensina e nem incentiva a autonomia do aluno. Ela, na maioria das vezes, reforça mais nos aprendizes a necessidade de tirarem boas notas do que a capacidade de pensarem e serem criativos.

Infelizmente, os modelos *descritivo* e *explicativo* da análise do comportamento são mal compreendidos. Isso pode ser fruto de inúmeras críticas inadequadas. Temos o livro de Costa (2004), no qual há vinte e seis críticas equivocadas ao modelo do behaviorismo. Essas críticas ao behaviorismo são as mais variadas, tais como a de que ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais; de que descreve a pessoa como um autômato, um robô; de que não tenta explicar os processos cognitivos; de que não considera as intenções ou propósitos; de que sua visão do comportamento só se atem àqueles traços que os seres humanos e os animais têm em comum; de que ignora a unicidade do individual; de que desumaniza o homem; de que é antidemocrático; de que seus resultados podem ser usados pelos ditadores e não pelos homens de boa vontade etc. Todas as críticas são respondidas em uma linguagem acessível, utilizando citações da própria obra de Skinner para esclarecer a inadequação dessas críticas. Além disso, o próprio Skinner (1982) respondeu a vinte críticas dirigidas ao behaviorismo radical. Sabemos que os princípios da AC não são de fácil compreensão para leitores iniciantes. Somadas a isto, temos as críticas equivocadas, então, cria-se uma situação desfavorável à obra de Skinner antes mesmo de se conhecê-la. Aqui, vamos apresentar um pouco dos princípios da AC, começando pelos determinantes do comportamento, que são as consequências.

5.3 A SELEÇÃO POR CONSEQUÊNCIA E A DETERMINAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Skinner argumenta que todos os comportamentos são selecionados pelas consequências que produzem, e que há três níveis de seleção pelas consequências: filogenético, ontogenético e cultural.

No nível filogenético a consequência que seleciona o comportamento está relacionada com a sobrevivência da espécie. No ontogenético, a consequência está relacionada com a sobrevivência da pessoa, pois a consequência do nosso comportamento nos torna uma pessoa, sujeito ativo da nossa história de vida. E no terceiro nível, o cultural, a consequência do comportamento está relacionada com a sobrevivência do grupo (SKINNER, 1981).

Vamos apresentar um exemplo para cada tipo de determinismo pela seleção e mostrar como eles se entrelaçam. Primeiro nível (filogenético): seleção de um organismo que apresenta certa quantidade de pêlos sobre a pele para manter a temperatura do corpo e locomoção apropriada, permitindo o deslocamento e a sobrevivência do organismo (preservação da espécie no ambiente em que vivia). Mas, os ambientes mudam, é preciso selecionar indivíduos capazes de ampliar o seu repertório comportamental, adquirindo novas habilidades e capacidades. Estas habilidades são, então, selecionadas por tornar a pessoa mais apta a um ambiente que está em constante mudança. Estamos, portanto, falando do segundo nível (ontogenético), quando o homem aprendeu a produzir o fogo para se aquecer, cozinhar alimentos duros, fabricar ferramentas com diferentes funções e ser capaz de comunicar com os demais membros do grupo os comportamentos considerados relevantes para a sobrevivência (preservação da cultura). Dando um pulo na história da evolução, no século XXI, temos pessoas com repertório sofisticado e complexo, pessoas que aprenderam a se comunicar em mais de um idioma, aprenderam habilidades de interação, aprenderam informática, a construir carros, trens, aviões, armas nucleares etc. É infindável a lista de comportamentos que podemos aprender, e cujas consequências estão diretamente relacionadas à sobrevivência da espécie, da cultura e do indivíduo. Entretanto, no terceiro nível (cultural), as consequências são difíceis de ser visualizadas, porque elas não são tão imediatas, o produto das relações entre os homens (práticas culturais) e o seu ambiente, geralmente, aparecem a médio e longo prazo. Para ilustrar, daremos o seguinte exemplo: uma determinada pessoa pratica uma ação isoladamente, como jogar lixo no rio. Ela não sente de imediato as consequências de sua ação, porém, meses, anos depois, se outros também executarem a mesma ação, quando ocorrer uma chuva forte, o lixo acumulado nos rios pelas diferentes pessoas poderá provocar as enchentes devido à poluição dos rios, repercutindo assim para com todos os indivíduos a ação que a princípio era individual.

Esses três níveis de seleção pela consequência interagem entre si em harmonia ou em dissonância. **Vamos ilustrar as consequências do comportamento de fumar nos três níveis:** O cigarro é

prejudicial ao nosso organismo, o pulmão da espécie humana não foi selecionado para conviver com as substâncias tóxicas do fumo (1º nível). Entretanto, a pessoa fuma porque este comportamento gera consequências do tipo: aprovação social, diminuição da ansiedade, alívio das tensões, entre outros (2º nível). Já o lixo e a poluição produzidos pelo cigarro (3º nível) são danosos para o grupo e para o meio ambiente. Assim, verificamos neste exemplo que no 1º nível há danos para o organismo no futuro, efeito de longo prazo. Verificamos que há danos para natureza e para o equilíbrio ecológico do planeta, mas talvez o fumante não entre em contato com eles porque estes ocorrem de forma lenta e têm efeitos de longo prazo. Mas, as consequências imediatas, presentes no 2º nível, como o alívio de tensão e a aprovação social, que são vivenciadas logo após o comportamento de fumar, o controlam a despeito dos efeitos tardios e maléficos do 1ª e 3ª níveis.

A complexidade da interação desses três níveis e a riqueza da variabilidade comportamental podem ser ilustradas em outro exemplo, o do congestionamento, que é tão frequente nas grandes cidades. Vamos iniciar nosso exemplo considerando que há um conjunto enorme de consequências positivas ou negativas quando se aprende a dirigir e quando se compra um carro. Consequências positivas: deslocar-se mais rápido, ter o seu próprio carro para trabalhar, *status*, levar a família para passear. Consequências negativas: endividar-se com juros e taxas de financiamento, receber multa se infringir leis de trânsito, perder horas com o congestionamento. O objetivo deste exemplo é destacar que o que é *bom* para a pessoa (2º nível, consequências positivas) pode ser *terrível* para a cultura (3º nível), no caso de engarrafamentos e congestionamentos. A consequência isolada do comportamento de sair de casa com seu carro tem o caos no trânsito como produto final para o grupo ou para a cultura. Também a poluição provocada pela queima de combustíveis causará danos aos pulmões e às vias respiratórias que não foram selecionadas (1º nível) para tanto dióxido de carbônico. Agora o desafio é pensar em um exemplo adequado para a sobrevivência nos três tipos de níveis de seleção pela consequência. Seria a alimentação saudável e equilibrada um bom exemplo? Sim para o 1º e 2º níveis, mas não para o 3º nível, pois as

indústrias alimentícias cujos produtos são artificiais, com corantes e conservantes, não teriam lucros, elas iriam fechar, iriam demitir pessoas ou teriam que mudar seu produto para sobreviver ao novo ambiente, ou seja, mudar seu comportamento, adaptar-se ao novo ambiente. A dinâmica desses três níveis de seleção ilustra a riqueza que é o comportamento final selecionado por suas consequências.

A discussão sobre o papel da consequência nos três níveis de seleção do comportamento daria em si outro livro. O importante para nós, professores, ou futuros professores, é saber que nossos comportamentos geram consequências sobre nós mesmos e sobre as pessoas (alunos) que interagem conosco e em nosso ambiente. Iremos descrever alguns princípios básicos, iniciando pelos tipos de consequência (ex.: reforço e punição); contingência de reforçamento; extinção; modelagem; e como estes se relacionam com a educação. Mas, antes de tudo, vamos definir o que é comportamento para a AC. Recomenda-se, para quem deseja conhecer mais sobre os princípios básicos da AC, a leitura de Moreira e Medeiros (2007).

5.4 TIPOS DE COMPORTAMENTO

Como já foi dito, comportamento é relação, é interação entre o organismo e o ambiente. Em nossa cultura, possuímos diferentes termos como sinônimo de comportamento: “atividade”, “ação”, “desempenho”, “resposta”, “reação”, “atitude” etc.

Os comportamentos podem ser: **Público** ou manifesto, quando são observados por quem se comporta ou por qualquer observador, e há consenso sobre o que é observado (há divergências na explicação e interpretação, mas todos podem observar diretamente a ocorrência do comportamento público). Exemplos: caminhar, dirigir, responder a uma prova, falar, cantar etc; e **Privados** (encobertos, internos), quando ocorrem “por dentro da pele”. Exemplos: sentimentos, emoções, cognições, imaginação, pensamentos são comportamentos que outrem não pode observar diretamente.

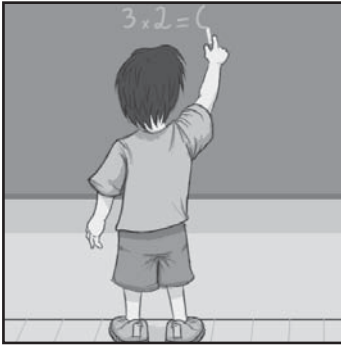
Os comportamentos também podem ser classificados como operante ou respondente. Os classificados como **operantes** são descritos por esta relação: Resposta → Estímulo consequente (**R→E**);

aqui significa dizer que a pessoa é ativa, seus comportamentos operam sobre o ambiente para gerar consequências e são, por sua vez, influenciados por essas consequências. Os comportamentos operantes seguidos por reforços são fortalecidos, por outro lado comportamentos operantes seguidos por eventos aversivos (punições) são enfraquecidos. Exemplos de comportamentos operantes: estudar, pensar, andar, cozinhar, fazer e responder perguntas etc.

Os comportamentos classificados como **respondentes** são descritos pela relação: Estímulo antecedente → Resposta, ou seja, a teoria do **E→R**. Nesse modelo a pessoa é passiva, porque seus comportamentos parecem ser reflexos, uma vez que são também eliciados por estímulos anteriores, tal como ocorre nos reflexos. Exemplos de comportamentos respondentes eliciados são: sentir medo ao assistir a um filme de terror; ruborizar-se quando alguém diz algo constrangedor. Outros exemplos de comportamentos reflexos também eliciados a partir de um estímulo específico são: sentir enjôo e náusea pela ingestão de alimentos estragados, ou sentir calor, ficando suado e ruborizado devido à alta temperatura do ambiente físico. Apesar de ambos serem comportamentos eliciados, os primeiros são condicionados, no sentido que são aprendidos, já os segundos são incondicionados, não necessitam de aprendizagem, fazem parte de nossa herança filogenética.

Assim, dizemos que o comportamento operante é emitido, ao passo que o comportamento respondente é eliciado. O aluno pode emitir respostas operantes como estudar (ler, refletir, tirar dúvidas, fazer resumos etc.) cuja consequência é algum tipo de reforço positivo – o conhecimento e a informação. Ele também pode emitir a resposta de estudar para eliminar uma nota baixa, evitar a possibilidade de reprovação ou broncas dos pais (reforço negativo). Em suma, os comportamentos operantes e respondentes podem ser tanto públicos como privados, como veremos no exemplo a seguir.

Na prática, no cotidiano, os comportamentos operantes e respondentes ocorrem simultaneamente, a separação é apenas didática e teórica. Vamos analisar o comportamento operante de *pensar*: quando falamos ou escrevemos o pensamento, o tornamos público. Mas, ao mesmo tempo, há componentes privados como:



Um aluno, ao escrever um relatório ou ao realizar alguma tarefa acadêmica, poderá estar sob o controle de contingências aversivas (empenhando-se para se livrar de nota baixa, evitar ser exposto ao ridículo, fugir de broncas dos pais, parar de se sentir inferior porque não tem repertório para realizar a tarefa etc.) ou sob o controle de contingências reforçadoras positivas (empenhar-se para obter conhecimento, tirar boa nota, ser elogiado, ser reconhecido, receber atenção do professor ou aprovação dos pais etc.).

a organização do que vai ser dito ou escrito, a decisão do que se pretende relatar ou omitir, a adaptação do conteúdo à audiência etc. Esses são exemplos que ilustram que o *pensar* é um comportamento que pode se tornar público por meio da verbalização, da escrita, de gestos etc., entretanto apresenta elemento privado.

O *pensar* ocorre junto a comportamentos respondentes, sentimentos e emoções. Escrever um relatório pode ser prazeroso pelo domínio do conteúdo, por se gostar do tema e, também, por se receber elogios (reforço positivo), mas se o professor apresentar comportamentos punitivos, como reprovar alunos, fazer críticas e chacotas em público, a situação torna-se desagradável e os sentimentos que acompanham o aluno ao escrever podem ser de angústia, taquicardia, sudorese, náuseas e outros.

Emoção é um tipo de comportamento respondente eliciado por alguma espécie de estímulo antecedente. Nele encontramos componentes públicos que são observados por todos, como: ficar “vermelho de raiva”, tremer de nervoso, gaguejar, “ficar palito” etc. Mas, também nas emoções encontramos componentes privados (batimentos cardíacos acelerados, sensação de bexiga cheia, dor ou frio na barriga etc.). O estímulo, que era neutro – fazer um relatório –, associado à imagem do professor carrasco, faz com que o aluno sinta medo e/ou ansiedade. Depois de o aluno estabelecer essa associação, sentirá medo toda vez que precisar elaborar um relatório.

Quando há professor punitivo, provas, avaliações e relatórios que passam a eliciar medo/aversão no aluno, significa que estes foram pareados com alterações fisiológicas que produzem sensação de medo e mal-estar. Através do condicionamento respondente tornam-se estímulos condicionados com poder de eliciarem respostas condicionadas de medo e mal-estar aprendidos. A generalização do condicionamento respondente pode ocorrer para diferentes situações relacionadas tanto com nossas experiências agradáveis como com as desagradáveis. Apresentaremos a seguir o Quadro 1, com um esquema para facilitar a sua compreensão.

| Condicionamento respondente | |
|--|--|
| Procedimento é: | parear estímulo neutro (NS) e estímulo incondicional (US). |
| Depois de muitos pareamentos entre: | |
| | NS (som de música clássica) e |
| | US (alimento na boca) → UR (resposta incondicionada: salivação) |
| Resultado é: | NS adquire a capacidade de eliciar a resposta condicionada de salivar. CS (som da música) → CR (salivação) |
| Nota: Estímulo neutro (NS= <i>Neutron Stimulus</i>); Estímulo incondicionado (US = <i>Unconditional Stimulus</i>); Estímulo condicionado (CS= <i>Conditional Stimulus</i>); Resposta condicionada (UR= <i>Unconditional Response</i>); Resposta incondicionada (UR= <i>Unconditional Response</i>). | |
| Condicionamento respondente na escola | |
| Procedimento é: | parar professor (NS) e (US) situações ameaçadoras ou perigosas. |
| Depois de muitos pareamentos entre: | |
| | NS (professor punitivo) e |
| | US (situações ameaçadoras e perigosas) → UR (resposta incondicionada: medo diante do perigo – lutar ou fugir é uma questão de sobrevivência da espécie). |
| Resultado é: | NS adquire a capacidade de eliciar a resposta condicionada de sentir. CS ₁ (professor punitivo) → CR ₁ (medo do professor) CS ₂ (prova, relatório etc.) → CR ₂ (aversão a tarefas escolares) |

Quadro 1: Exemplo do processo de aprendizagem por condicionamento respondente.

5.5 A TRÍPLICE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO

Contingência é um termo usado para descrever a interação entre um indivíduo e seu ambiente. Para classificar uma contingência como reforçadora ou aversiva é preciso definir as relações que ocorrem entre os três elementos que compõem a contingência, quais sejam:

Contingência Tríplice

(1) Evento antecedente - (2) Resposta → (3) Evento consequente

(1) = Evento antecedente se refere ao que existe imediatamente antes da ocorrência do comportamento (também chamado de estímulo antecedente). O evento antecedente é a situação ou a condição, o contexto em que a resposta ocorre.

(2) = A resposta é o comportamento em si (é o que fazemos ou dizemos); e

(3) = Os eventos consequentes são o resultado do comportamento, que podem ser: reforços (+) e (-), punição (+) e (-). Os sinais positivo e negativo são usados, respectivamente, para se referir ao acréscimo/soma de algo ou a remoção/ diminuição de algo.

5.6 REFORÇAMENTO POSITIVO E COMPORTAMENTO OPERANTE

Reforçamento positivo é um processo ou procedimento em que, se numa determinada situação alguém faz alguma coisa que é imediatamente seguida por um reforço positivo, então, essa pessoa tem maior probabilidade de fazer a mesma coisa novamente quando encontrar uma situação semelhante.

O reforço é um tipo de evento consequente ao comportamento que o produziu. Uma das funções do reforço é aumentar a probabilidade de ocorrer novamente o comportamento que o antecedeu quando as condições antecedentes ao comportamento forem as mesmas ou muito parecidas. Podemos ter reforços positivos ou negativos. O reforço positivo tem a função de aumentar a probabilidade de o comportamento que o produziu ocorrer, pois no passado o organismo obteve “algo agradável” quando emitiu um dado comportamento. Exemplo: o aluno desenvolve uma atividade escolar e obtém reconhecimento social, valorização, autoestima, conhecimento e nota alta. Situações semelhantes podem aumentar a probabilidade de o aluno se comportar de forma parecida para obter reforçadores que ocorreram no passado. Já o reforço negativo tem a função de aumentar a probabilidade de o comportamento

ocorrer porque remove ou elimina “algo ruim” ou aversivo. Exemplo: o aluno estuda para evitar ser reprovado. A escola deve ser um ambiente no qual predomine contingências de reforçamento positivo (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

O Comportamento operante envolve o conhecimento de dois tipos de relações: uma entre a resposta e sua consequência, e a outra entre a resposta e os estímulos que a antecedem (presentes na ocasião em que a resposta foi reforçada). Essa última relação é necessária para uma compreensão completa do comportamento operante, pois permite identificar na presença de quais estímulos uma classe de respostas/ações é reforçada e mantida, uma vez que o comportamento não ocorre em um vácuo, não emerge do nada; ele ocorre em dado contexto, em dada situação, sobre certas condições que o antecedem. Assim, qualquer ação, para ser reforçada, precisa antes ter ocorrido para, então, só depois ser reforçada (procedimento de condicionamento operante); em algum momento a ação foi original ou inédita e sua probabilidade de ocorrência futura pode ser alterada (aumentada ou diminuída), pelo tipo de consequência e pelas condições que a antecedem.

5.7 O PRINCÍPIO DA PUNIÇÃO

O conceito de punição para a AC é diferente do usado cotidianamente em nossa cultura, por exemplo, a população em geral considera: (1) “punição” é mandar uma pessoa para a prisão por cometer um crime; (2) “punição” envolve um julgamento conforme o tamanho do crime (maior crime, sentenças mais severas); ou (3) “punição” é aplicada, em parte, como uma forma de intimidação para potenciais transgressores. Para a AC um evento punitivo (estímulo aversivo, algo ruim/desagradável) é aquele que, quando apresentado imediatamente após um comportamento, faz com que o comportamento se **REDUZA** em frequência. A contingência tríplice de punição é: se em determinada situação (1), alguém faz (2) alguma coisa que é imediatamente seguida de um estímulo punitivo/aversivo (3), então tal pessoa tem **MENOR** probabilidade de fazer a mesma coisa novamente quando se encontrar em uma situação semelhante (MARTIN; PEAT, 2009).

A punição é considerada negativa quando, após a emissão do comportamento, ocorre a remoção de algo “bom ou agradável” (ex.: retirada de privilégios, corte da mesada etc.) e a punição positiva ocorre quando, após a emissão do comportamento, segue-se a ele a apresentação de um evento aversivo (ex.: bronca, gritos, surra, nota baixa, crítica, depreciação etc.).

As punições (controle aversivo) diminuem a probabilidade do comportamento ocorrer, ao passo que os reforços (controle positivo) aumentam a probabilidade de ocorrência.

Os comportamentos de professores, alunos, funcionários são mantidos por estes quatro tipos conseqüentes: reforço+, reforço-, punição+ e punição-. Infelizmente, a punição é um recurso frequentemente usado nos ambientes escolares. Porém, a AC preconiza o uso predominantemente do reforçamento positivo para aumentar e manter comportamentos positivos/adequados. Na escola, entretanto, todas as pessoas, professores, funcionários e alunos são vítimas da punição e/ou aplicam punição uns aos outros.

A pergunta é: **deve-se usar a punição?** Para a AC, a resposta é NÃO, porém, caso a punição tenha que ser usada, nunca deve ser aplicada de maneira humilhante ou degradante.

Segundo Martin e Peat (2009), o uso sistemático da punição produz efeitos potencialmente prejudiciais, danos para as interações interpessoais, quais sejam:

1. Comportamento agressivo. Não deveríamos nos surpreender ao observar indivíduos, que acabaram de ser punidos, atacando outros indivíduos;
2. **Comportamento emocional.** Pessoas que sofrem punição apresentam respostas emocionais como choro ou medo generalizado, entre outras;
3. Comportamento de fuga-esquiva. A punição pode afastar a pessoa punida de tudo que tenha a ver com a situação aversiva;
4. Nenhum comportamento novo é ensinado com punição. Ela não ensina ao indivíduo o que fazer; quando muito, ensina



apenas o que não fazer, apenas suprime o comportamento antigo sem modelar um comportamento alternativo novo;

5. Quem pune está dando modelo de punição. As crianças frequentemente imitam os adultos. De acordo com Bandura, na teoria de aprendizagem social por imitação, ao punir crianças, podemos inadvertidamente estar fornecendo a elas um modelo a ser seguido;
6. O uso contínuo da punição pode levar o usuário (agente punidor) a depender muito dela, só interagir usando punição, negligenciando o uso do reforçamento positivo para obter e manter o comportamento desejado, ou considerado adequado.

A AC advoga que o princípio da extinção seja utilizado para enfraquecer, diminuir ou extinguir comportamentos inapropriados, ao invés de utilizar a punição, vistos os inúmeros efeitos colaterais do uso da punição. A seguir será apresentado o princípio da extinção.

5.8 EXTINÇÃO

É um princípio da AC que, (1) se numa dada situação, um indivíduo emitir uma resposta previamente reforçada e essa resposta não gerar mais uma consequência reforçadora, então (2) a pessoa terá menor probabilidade de fazer a mesma coisa novamente quando encontrar uma situação semelhante. **Comportamentos que não produzem mais reforços diminuem gradualmente sua frequência até entrar em extinção** (ver Quadro 2).

| Situação | Resposta | Consequências imediatas | Efeitos a longo prazo |
|---|--------------------------------------|---|---|
| Uma criança de terceira série acaba de terminar sua tarefa e levanta o braço. | A criança começa a estalar os dedos. | A professora ignora a criança e responde àquelas que levantaram o braço e não estão estalando os dedos. | A criança tem menor probabilidade de estalar os dedos, no futuro, em situações semelhantes. |

Quadro 2: Exemplo de extinção no ambiente escolar (Fonte: Martin; Peat, 2009).

Na **extinção**, o comportamento é enfraquecido por ser emitido e não ser reforçado (o reforço não é apresentado). Na **punição**, o comportamento é enfraquecido por ser emitido e gerar ou produ-



Criança imitando o modelo de agressão que ela está vendo.

zir um evento aversivo, ou seja, imediatamente após a emissão é apresentado um evento aversivo (punição+) ou retirado um reforçador positivo (punição-).

É importante verificar na **extinção**: 1) se os reforçadores que você está deixando de apresentar são realmente aqueles que estavam mantendo o comportamento indesejado; 2) se o ambiente no qual a extinção está sendo aplicada é adequado; e 3) lembrar que o comportamento que está sendo extinto pode piorar antes de melhorar. Para facilitar nossa compreensão, será apresentado um mesmo comportamento cujos eventos consequentes são diferentes, portanto, pertencem a contingências diferenciadas.

| 1. Contexto (estímulo discriminativo) | 2. Comportamento | 3. Consequente (reforço) |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Estar na presença dos garotos da rua. | Resposta (xingar) chamar palavrões. | Aprovação dos garotos, valorização, incentivo do comportamento de xingar. |

Quadro 3: Exemplo de *contingência de reforçamento positivo*

| 1. Contexto | 2. Comportamento | 3. Consequente (não reforço) |
|---|--------------------|--|
| Casa do Vovô e Vovó, presença do vovô e vovó. | Resposta (xingar). | Comportamento não tem consequência, a força e a ocorrência diminuem porque não produzem reforços (ex.: aprovação, incentivo, valorização). Reforços não são apresentados (nenhuma atenção recebida). |

Quadro 4: Exemplo de *contingência de extinção*

| 1. Contexto | 2. Comportamento | 3. Consequente (punição) |
|---|--------------------|--|
| Casa do Vovô e Vovó, presença do vovô e vovó. | Resposta (xingar). | Punição positiva(+) ao apresentar algo aversivo: tapar a boca do garoto com a mão, bater no garoto etc. Punição negativa(-) ao remover algo bom: tomar o presente de volta, remover/confiscar todos os brinquedos, tirar privilégios (computador do quatro) imediatamente depois que o garoto xingou. |

Quadro 5: Exemplo de *contingência de punição*

A punição pode fazer o garoto deixar de *xingar* na presença dos avós, mas ela não vai ensinar nada, ocorre apenas a repressão do comportamento, proíbe sua ocorrência. A AC advoga que deve-

mos ensinar por meio da aplicação do princípio de reforçamento positivo. **Nós, professores, devemos observar o comportamento dos alunos e descobrir quais são os reforçadores atuantes, pois se um comportamento faz parte do repertório comportamental do aluno é porque há reforços que o mantêm.** Sabemos que reforçadores positivos sociais como atenção, reconhecimento, incentivo, elogios, encorajamento, entre outros são eficientes, e devemos programar contingências de ensino em que estes reforços estejam disponíveis e sejam contingentes aos comportamentos emitidos pelo aluno, comportamentos estes considerados adequados para ambiente escolar. No exemplo acima, de xingamento, poderíamos ensinar ao garoto outras formas de interação para ele obter reforço positivo (aprovação, reconhecimentos dos colegas de rua e dos avós também). Se um comportamento é emitido, seja ele considerado adequado ou inadequado, **é porque está sendo reforçado.** Assim, colar na prova tem uma função reforçadora para o aluno (reforço +, tirar nota alta ou reforço, para evitar reprovação, broncas etc.).

Para o professor que presencia um aluno colando, tal acontecimento é aversivo. Como então extinguir o comportamento de colar e instalar outro comportamento com a mesma função? Não há modelo pronto, mas podemos aplicar os princípios da AC, criando situações de aulas que sejam motivadoras, que levem o aluno a emitir o comportamento de estudar, perguntar, tirar dúvidas, ficar curioso, fazer pesquisas, vir às aulas por elas serem “prazerosas” = (há reforços positivos nas aulas) e a escola deve ser mais reforçadora do que aversiva.

Um procedimento utilizado para ensinar novos comportamentos é a modelagem, explicado a seguir.

5.9 MODELAGEM

A técnica de modelagem é uma forma de ensinar sem uso da punição. Consiste em programar, planejar a aprendizagem em passos, seguindo o ritmo e o repertório de entrada do aprendiz, assim, tem como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno. A modelagem utiliza dois processos: reforçamento positivo e

extinção. É preciso, primeiro, **especificar o comportamento final desejado**. A modelagem é usada para instalar uma resposta operante nova, que não existe no repertório comportamental da pessoa e que não seja possível de ela aprender por imitação apenas. Em segundo lugar, devemos reforçar a resposta inicial e, gradualmente, ir aumentando as exigências. Reforçar o primeiro passo, depois reforçar o segundo (e extinguir o 1º passo), depois reforçar o terceiro passo (aplicar extinção para o 2º passo) e assim sucessivamente. Quem determina os passos e o ritmo é o aprendiz. Se o aprendiz pular etapas ele não acompanha, então, é preciso observar seu desempenho para tomar a decisão de avançar, de manter-se mais tempo numa dada etapa, ou de retroceder um pouco para que a aprendizagem ocorra com sucesso.

Para exemplificar o procedimento de modelagem vamos imaginar uma pessoa que não sabe nadar e tem medo da água. Na 1ª etapa vamos ensiná-la a colocar o pé na água da piscina; vencida essa etapa, devemos aumentar as exigências. Agora será a 2ª etapa, em que reforçaremos que ela fique com água até a cintura, e assim, gradativamente, vamos aumentando o grau de complexidade, até chegar ao comportamento final desejado, sempre respeitando o ritmo da pessoa. Entretanto, quando vamos ensinar outro aluno cujo repertório de entrada seja diferente (ex.: aluno que já flutua sobre a água e fica submerso nela), o planejamento é diferente, ou seja, deve-se respeitar o repertório inicial de cada aluno. Por isso, a AC é defensora do ensino individualizado, dirigido às necessidades de cada aluno, mas na vida real os desafios são grandes, temos alunos com diferentes repertórios, diversas necessidades e um ensino padrão para todos, o que não é confortável, não é motivador e nem agradável para professores e alunos.

É de consenso que o professor deveria levar em consideração as necessidades individuais dos alunos, permitindo que estes sigam conforme seu próprio ritmo de aprendizagem, mas o que encontramos são

[...] condições de trabalho vigentes na maioria das escolas [que] levam o professor a caminhar de acordo com o desempenho médio dos alunos, dificultam a ele uma avaliação pormenorizada do repertório individual, condição essencial para um planejamento que leve em conta diferen-

ças individuais etc. Muitas vezes, existe pressão sobre o professor (por parte dos pais, da direção da escola etc.) para que [ele] dê a maior quantidade de matéria possível (condição para a escola ser considerada “forte”). Outras vezes, comportamentos aversivos por parte dos alunos (“indisciplina”, “falta de respeito com o professor”) geram reações, por parte deles, que comprometem o “ensino individualizado”: o professor evita contato com estes alunos (portanto, conhece pouco de seus repertórios e necessidades) e fica mais sob controle de seu comportamento interacional (adota medidas disciplinares) do que do seu desempenho acadêmico (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 24-25).

Outro cuidado no processo de ensino-aprendizagem é o de que “não é possível avaliar o que pensa um aluno enquanto ‘ouve’ explicações do professor, muito menos o que aprendeu com isto” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 26). **Então, para criar condições mais adequadas de aprendizagem, estes autores preconizam que se deve respeitar a aprendizagem de cada aluno conforme o seu ritmo e apontam alguns princípios que podem ajudar:**

1. Manter o aluno constantemente em atividade com o objetivo de acompanhar seu desempenho, não com o objetivo de ficar livre de ensinar e apenas com a função de manter o aluno ocupado;
2. Evitar ao máximo as consequências aversivas do ambiente escolar, seja para os alunos, seja para os professores;
3. Priorizar consequências naturais em relação às artificiais e arbitrarias. A consequência natural é inerente à própria ação (ex.: estudar produz conhecimento, comer sacia a fome etc.). A consequência arbitrária é liberada pelo outro, por exemplo, a nota alta é liberada pelo professor, o reconhecimento dos pais pelo esforço do filho. Reforço sempre é bom, porém os naturais que a própria pessoa produz não dependem dos outros para ocorrer e são mais eficientes. Priorizar as consequências naturais significa manter o comportamento de estudar porque esse comportamento produz conhecimento (obter conhecimento é reforço natural para quem estuda, é o estudante quem produz este reforço) e a nota alta que o professor disponibiliza é um reforço que depende do outro (professor). O comportamento de estudar *só porque produz nota* pode entrar em extinção (caso o professor não esteja mais liberando notas),

porém estudar *porque isso produz conhecimento* nunca entra em extinção (pois o reforço natural, conhecimento, é liberado pelo próprio aluno, é contingente à ação de estudar).

5.10 APRENDIZAGEM POR IMITAÇÃO OU OBSERVAÇÃO



Nasceu em 04 de dezembro de 1925, em Mundare, Canadá. Foi influenciado pela tradição do behaviorismo e pela teoria da aprendizagem. A partir dos anos 60, propôs uma versão do comportamentalismo inicialmente definida como abordagem sociocomportamentalista, mas depois denominada teoria cognitiva social. Trabalha na Universidade de Stanford desde 1953.

Albert Bandura defende que grande parte do repertório de uma pessoa pode ser adquirido através da imitação. Temos modelos de imitação social (pais, professores, irmãos, colegas etc.), bem como modelos da mídia.

A criança aprende por imitação de MODELOS de pessoas significativas para ela, como um meio de obter reforço social, conseguir segurança, aceitação e prestígio, assim como favorecer a aprendizagem de habilidades motoras e sociais (a imitação é uma forma de ampliar o repertório comportamental). Em suma, são reforçados bons desempenhos de imitação, e quem imita aumenta sua autoestima por ser capaz de observar e copiar o modelo. Porém, é possível aprender sem imitar, o professor pode programar passo a passo um conteúdo e ir graduando as exigências até o aluno aprender a resposta nova através da técnica de modelagem, também através do fornecimento de instruções e não apenas por modelação (imitação do modelo). Na literatura sobre aprendizagem, encontramos diferentes tipos de aprendizagens: por ensaio e erro; por imitação ou observação; por discernimento ou *insight*; por raciocínio; por habituação; por condicionamento respondente e por condicionamento operante (ATKISON; ATKISON; SMITH et al, 1995).

Por fim, destacamos que muitos assuntos e diversos princípios da AC não foram apresentados neste Capítulo, mas esperamos que os apresentados aqui tenham contribuído para sua formação e, quiçá, alimentem sua curiosidade para conhecer mais sobre a vasta obra de Skinner. Vamos encerrar com uma das frases mais citadas de Skinner, que deveria ser um guia para nossas ações em todos os ambientes, e em especial no ambiente escolar. Reflita: “Os homens agem sobre o mundo, modificando-o e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (SKINNER, 1978, p. 15).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES RECENTES.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M.

Nesse livro são abordadas várias questões, como: características do sistema de educacional no Brasil; formação de professores; processos de ensino-aprendizagem; pesquisas sobre o ensino da matemática; interfase da análise do comportamento com a informática e suas implicações para o ensino individualizado, entre outras. Professores em formação encontrarão, nesse livro, informações que poderão ajudar a programar atividades em sala baseando-se nos princípios da análise do comportamento.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. Análise do comportamento para a Educação: contribuições recentes. São Paulo: ESE Tec, 2004.

SKINNER VAI AO CINEMA.

FARIAS, A. K. C. R.; RIBEIRO, M. R.

Para aqueles que gostam de assistir e ter acesso aos comentários teóricos sobre a trama e os comportamentos dos personagens, esse livro é um excelente material, escrito por estudiosos da análise do comportamento, para entender temas gerais abordados em diferentes filmes. Assim, questões como uso abusivo de drogas, institucionalização, autoconhecimento, pedofilia, preconceitos, indisciplina de alunos, professores envolvidos ativamente na aprendizagem dos alunos, formas criativas de motivar os alunos são analisados e discutidos. Há um capítulo dedicado à *Análise do comportamento no contexto escolar apresentado em filmes*, no qual são analisados três filmes: *Ao mestre com carinho* (*To Sir, with Love*, 1966); *Mentes perigosas* (*Dangerous Minds*, 1995) e *Vem Dançar* (*Take the Lead*, 2006). Os autores deste Capítulo concluem que, modificando-se as condições, tornando-as adequadas para o ensino, os alunos se desenvolvem, aprendem o que o professor ensina e se tornam menos indisciplinados.

FARIAS, A. K. C. R.; RIBEIRO, M. R. Skinner vai ao cinema. São Paulo: ESE Tec, 2007.

REFLITA SOBRE

1. Por que, na aprendizagem por condicionamento operante, a pessoa é ativa e, na aprendizagem por condicionamento respondente, é passiva?

Reforçamento é um processo, e reforço é um produto desse processo. De acordo com sua leitura, justifique por que, para os analistas do comportamento, estudar é *processo* e tirar boas notas e/ou obter conhecimento é *produto*.

■ CAPÍTULO 6 ■

PARADIGMA CONSTRUTIVISTA

O objetivo desse Capítulo é demonstrar os princípios do paradigma construtivista. Para os adeptos desse paradigma, a pessoa interpreta ativamente seu ambiente; o ser humano tem tendência inata para a curiosidade, para explorar o ambiente e organizar mentalmente a experiência resultante; tem interesses próprios e que refletem seus níveis individuais de compreensão. No âmbito educacional, tais abordagens valorizam o agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo: a ação que produz conhecimento é a ação de resolver problemas. A aprendizagem resulta da interação entre as estruturas de pensamento e o meio que necessita ser compreendido. As aprendizagens repousam sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro. Repousa sobre o sujeito, o objeto e o social.

6.1 DESENVOLVIMENTO DE ESTRUTURAS COGNITIVAS, MATURAÇÃO E ESTIMULAÇÃO

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formulada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaboração constante de estruturas novas (Piaget, 1976).



Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, realizou uma série de pesquisas visando compreender especialmente aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. Mesmo não tendo uma preocupação explícita com a educação, suas idéias foram fortemente difundidas no cenário educacional brasileiro e mesmo internacional. Ele participou da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1946 a 1980, e dirigiu o *Bureau International d'Education* de 1929 a 1967.

Sua formação em Biologia e Filosofia aparece na forma como Piaget estuda os problemas da Psicologia. Em sua teoria, porém, não há explicações fisiológicas ou filosóficas do comportamento humano.

Piaget remete à Biologia quanto à noção de adaptação, é por ela que vamos ver o biólogo falando de processos comportamentais. Dentro da adaptação das espécies animais, fauna, flora e demais recursos da natureza existem muitos equilíbrios e reequilíbrios, recursos reguladores e reações a regulações. A interpretação que

Piaget dá do comportamento humano assemelha-se à imagem de um sistema complexo, mutuamente regulador e em equilíbrio.

Especialmente, há dois aspectos da evolução biológica que Piaget transfere para o desenvolvimento psicológico: o ajustamento contínuo de antigas estruturas a novas funções, e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher, sob circunstâncias diferentes, funções antigas.

Baseado nisso, Piaget postula que o desenvolvimento está, pois, enraizado no que já existe e apresenta continuidade para com o passado. **Mas, ao mesmo tempo, Piaget admite que as estruturas se transformam, a fim de se ajustar às novas exigências.** Essas adaptações não se desenvolvem isoladamente, dependem de um sistema total. Piaget pensou que o ser humano se adapta às exigências ambientais ao mesmo tempo em que modifica o que o ambiente exige.

Para dar fundamento a essa idéia, Piaget inaugurou dois novos conceitos-chaves em sua teoria: a *assimilação* e a *acomodação* ao processo de adaptação. ***Para ele, são dois processos complementares.*** A assimilação é a capacidade do organismo, com seu conjunto atual de mecanismos, de enfrentar novas situações e novos problemas. A acomodação é o processo de mudança, através do qual o organismo se torna capaz de enfrentar situações difíceis. A assimilação significa que o organismo se adaptou e a acomodação significa que precisa mudar para adaptar-se.

Piaget pensou que o ser humano se adapta às exigências ambientais ao mesmo tempo em que modifica o que o ambiente exige.

As bases filosóficas da teoria de Piaget são de igual forma influenciadas por seu interesse pela Filosofia. Ele se questionava acerca da concepção humana de um mundo real. Tal preocupação é o forte interesse daquilo que se denomina Epistemologia. Seus estudos epistemológicos demonstraram que tanto as ações externas como os processos de pensamento implicam em uma organização lógica.

Piaget falava de *epistemologia genética*, e desenvolveu uma interpretação única da estrutura dos esquemas cognitivos. Para tanto, buscou na Psicologia seus fundamentos principais. Para ele, na Filosofia, o procedimento metodológico era muito intuitivo, e na Biologia a impossibilidade de experimentação afetava seus desejos de criar um modelo teórico capaz de explicar a estrutura do conhecimento.

Ao recorrer à Psicologia Piaget estabeleceu conexões entre a Filosofia e a Biologia, já que essa ciência propiciava procedimentos

experimentais. Ao trabalhar na área com aplicação de testes de inteligência, chamou sua atenção a repetição dos mesmos erros nos grupos de crianças de mesma idade submetidas aos testes.

Após muito estudar as soluções apresentadas pelas crianças aos problemas a elas postulados, Piaget concluiu que a lógica do funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica do adulto. Passou então a investigar quais mecanismos ou processos ocorrem na transformação da lógica infantil para a lógica do adulto.

A primeira constatação é de que a lógica não é inata, ela se desenvolve gradativamente. Essa idéia fundamenta-se na hipótese de que a gênese de uma é diferente da outra. **Ou seja, assim como para cada função no organismo existem estruturas específicas, também o há para o ato de conhecer.** Para Piaget, a partir dos reflexos biológicos que se transformam em esquemas motores, o ser humano, ainda na infância, através da ação, constrói gradativamente suas próprias estruturas cognitivas, que se manifestam organizadas em sequência, o que Piaget chamou de Estágios do Desenvolvimento Cognitivo. Essa organização funcional não é hereditária.

Piaget dividiu o desenvolvimento inicial da vida em períodos principais: a infância (do nascimento aos dois anos), o período pré-operacional (dos dois aos sete anos), o período de operações concretas (dos sete aos doze anos) e o período de operações formais (do início aos onze anos). Observe a seguir:

| Estágio | Idade aproximada | Natureza dos esquemas | Adaptações típicas |
|--------------------|--------------------------|---------------------------------|---|
| sensorio-motor | do nascimento aos 2 anos | ação prática | é capaz de agir intencionalmente sobre o mundo; permanência de objetos. |
| pré-operativo | dos 2 aos 6 ou 7 anos | simbólico (mas não lógico) | é capaz de simbolizar, falar sobre o passado e o futuro; julgamentos que revelam egocentrismo e realismo moral. |
| operativo concreto | dos 6 ou 7 aos 11 anos | lógico e matemático | é capaz de lidar com dois ou mais aspectos de uma situação ao mesmo tempo; é capaz de descentração e conservação. |
| operativo formal | dos 11 anos em diante | abstrações lógicas e matemática | formalismo da física e da matemática avançada; moral baseada nas intenções. |

Quadro 6: Fases pensadas por Piaget (Fonte: SYLVA, K.; LUNT, I., 1994, p. 159)

Mas, que implicações temos dessa teoria para o ensino? Vejamos no entendimento a seguir:

As questões educacionais, tais como o conteúdo, os métodos de ensino e o papel do professor, mesmo tendo um papel formador necessário ao próprio desenvolvimento, ficam subordinadas ao processo de construção das estruturas cognitivas, que têm como referência o sujeito universal, epistêmico. Piaget indica a importância do professor como uma figura que incite ao desafio e à reflexão, necessitando, para isso, conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo (CARVALHO DE CARVALHO, 2002).

Assim como o filósofo Immanuel Kant, Piaget está preocupado com as condições prévias de que o ser humano deve dispor para construir seu conhecimento. Apesar de Piaget enfatizar o importante papel desempenhado pela interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, ele admite a existência de estratégias ou condições inatas, próprias do sujeito. Esse, *a priori*, é uma lógica, um sistema construído hipoteticamente que se confere e concretiza o empírico.

As estruturas cognitivas advêm de sistemas elementares constituídos por mecanismos biológicos, que são como pontos de partida na formação de novas estruturas. **Ou seja, as bases do estruturalismo genético de Piaget se apóiam nas descobertas da Biologia de que há uma estrutura complexa dos instintos e na constatação de que toda aprendizagem se apóia em estruturas prévias.** Por exemplo: a ação sensorio-motriz desempenha um papel fundamental no processo de formação de novas estruturas. Tais esquemas elementares vão desencadear abstrações reflexivas posteriores. Sucessivamente, uma etapa estrutura a seguinte para chegar à adolescência, e então o sujeito terá completado o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos ou formas de operar.

Segundo Piaget as estruturas humanas não partem do nada, e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é preciso admitir resolutamente, em vista dos fatos, que uma gênese constitui a passagem de uma estrutura mais simples para uma estrutura mais complexa, e isso segundo uma regressão infinita (no estado atual dos conhecimentos).

A partir dessas estratégias inatas dá-se o início do processo de interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da estrutura cognitiva. O mecanismo universal que define **essa condição prévia do funcionamento cognitivo se dá pelo mecanismo do sistema de adaptação**, operado pelos processos de *assimilação* e *acomodação*. É através desse sistema que os esquemas de ação se desenvolvem. A seguir temos um quadro-resumo dos conceitos de *assimilação* e *acomodação*.

Piaget - Assimilação e Acomodação

- O crescimento cognitivo se dá através de assimilação e acomodação;
- O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade;
- No processo de assimilação a mente não se modifica, o conhecimento da realidade não é modificado;
- Quando esquemas de ação não conseguem assimilar determinada situação, o organismo desiste ou se modifica.

=====> ACOMODAÇÃO

- Através da acomodação se constroem novos esquemas de Assimilação.

=====> DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

- ADAPTAÇÃO = equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Para produzir um efeito didático, uma solução-problema deve:

- apresentar elementos que permitam à pessoa utilizar os instrumentos cognitivos de que esta possui;
- oferecer um certo número de resistências a esses instrumentos cognitivos para que a criança os modifique, os enriqueça;
- um conhecimento adquirido terá que ser desestruturado para dar lugar a um novo saber.

A ação é fundamental na teoria de Piaget. Para ele o sujeito só conhece um objeto à medida que este age sobre ele, transformando-o. Esse entendimento vai ter uma repercussão enorme na pedagogia, especialmente para o entendimento de como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, uma consequência importante é na explicação da existência de erros. Esses são vistos como pertinentes quando indicam progressos na ativi-

dade cognitiva (erros construtivos). As repercussões centram-se, sobretudo, na forma como condicionam posturas teórico-metodológicas e, conseqüentemente, práticas de ensino, especialmente por explicitar a relação ensino/aprendizagem e as possibilidades de se entender a relação humana como conhecimento.

Analisando a relação entre os dois pólos necessários nessa relação (pessoa/conhecimento), sendo o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, tem-se algumas concepções psicológicas atreladas a essa relação. No caso da abordagem piagetiana visualiza-se a chamada postura *interacionista*. Nessa vertente a pessoa é concebida como um organismo ativo, cujo conhecimento e funções psicológicas vão sendo construídos pouco a pouco na interação com o meio. Observa-se uma coordenação funcional da ação adaptativa que explica a origem do conhecimento. Conhecer significa agir. O conhecimento é produto da ação do sujeito sobre o objeto. A partir das experiências vividas o sujeito conhece. Ao organizar, estruturar e explicar a realidade ele transforma, modifica o objeto. Aí se percebe que na teorização de Piaget a aprendizagem está subjugada ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionada. “Admitir que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem significa priorizar a atividade do sujeito em detrimento das contribuições provenientes do objeto de conhecimento (do meio social)” (PALANGANA, 1994, p. 71).

Piaget critica as teorias de aprendizagem que se distanciam das necessidades da pessoa, entendendo que dessa forma impera a necessidade de se motivar o sujeito cognoscente. Tal motivação, externa ao sujeito, deve ser competente a ponto de desencadear o processo de aprendizagem. Ao se colocar as necessidades subjugadas à motivação, o aspecto cognitivo da aprendizagem não se distingue como contribuição do sujeito. Reduzem-se dessa forma as contribuições do sujeito ao ato de conhecer. Um piagetiano diria que se devem priorizar as necessidades e não se dar atenção às motivações advindas seja do meio físico, seja do social, somente assim a aprendizagem será efetiva. Por exemplo, Palangana (1994) admite que “[...] a postura teórica piagetiana é de natureza interacionista, com fortes tendências para o primado do sujeito.”

Mas, afinal, o que quer dizer “primado do sujeito”?

Poderíamos agrupar nessa vertente as teorias que priorizam o processo de desenvolvimento em detrimento da aprendizagem. Ao dar essa ênfase, tais abordagens focalizam o sujeito e sua organização interna como primordiais para o aprender. Contrariamente, ao dar ênfase ao meio (físico ou social) o enfoque recai sobre a experiência e enaltece a aprendizagem em detrimento do desenvolvimento.

Piaget nega que sua teoria seja uma teoria da aprendizagem, classificando-a como uma teoria do desenvolvimento. O termo desenvolvimento é visto como o fio da produção de conhecimentos. Desenvolvimento tem um caráter de uma evolução natural que se dá na interação do sujeito com a realidade, passando por estágios essenciais de complexidade crescente. A realidade, vista como um dado homogêneo para todos os sujeitos humanos e associada a condições inerentes aos sujeitos epistêmicos, leva ao desenvolvimento previsível para todos. Quando esse desenvolvimento não ocorre, pode-se imputar ao sujeito uma deficiência ou defasagem.

O desenvolvimento é encarado como processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta se dê. É preciso haver um determinado nível de desenvolvimento para que certos níveis de aprendizagem sejam possíveis.

Os fatores de desenvolvimento das estruturas cognitivas propiciadoras do conhecimento são:

- o biológico (maturação do sistema nervoso) – dependendo do desenvolvimento físico-biológico da pessoa, ela pode estar mais apta a alguns tipos de conhecimento;
- a equilíbrio, proveniente dos processos de assimilação – acomodação (possível desequilíbrio em função de perturbações do meio leva a um esforço de adaptação, readaptação e equilíbrio);
- a experiência física com os objetos – manipulação real ou mental sobre os objetos ou conhecimentos;

- a interação social – oportunidades maiores ou menores de interação, dependendo da situação social, religião, conhecimento etc.

6.2 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL

A moralidade tem sido estudada por filósofos há muito tempo. Do ponto de vista afetivo, os psicólogos estudam a moralidade especialmente pela Psicanálise; do ponto de vista comportamental, pelo *behaviorismo* e teoria da aprendizagem social; do ponto de vista cognitivo, por Piaget e Kohlberg.

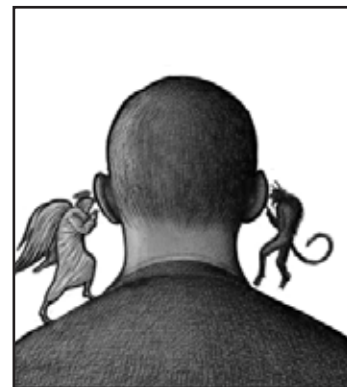
Kohlberg realizou estudos longitudinais nos Estados Unidos acerca do tema, utilizando-se de dilemas morais, aos quais expunha indivíduos que entrevistava através do método clínico, como Piaget. Os **dilemas** expostos por Kohlberg expunham os entrevistados a situações-limites, que remetiam a dúvidas sobre a opção mais correta a seguir, não existindo uma solução claramente correta ou incorreta para o dilema.

A construção da moralidade foi pensada por Piaget em *Os Procedimentos de Educação Moral*, em 1930, e, dois anos antes, em *Juízo Moral na Criança*, em que o autor apresentou os resultados de suas pesquisas acerca da moralidade. Para ele, o objetivo da educação moral é o de auxiliar as crianças a construir sua autonomia, constituir personalidades autônomas aptas à cooperação.

Segundo Piaget, o método mais efetivo para a educação moral é o ativo, no qual a criança participa de experiências morais através do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

Nesse sentido, os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são atividades facilitadoras para a construção da autonomia, uma vez que, ao trabalharem juntas, as crianças podem discutir e negociar. Portanto, educar moralmente para Piaget

Kohlberg criou diversos dilemas. O dilema de Jane é um bom exemplo. Vejamos: “A mãe de Jane promete que ela poderá ir ao baile no sábado se Jane lavar a louça durante a semana inteira. Jane lava a louça, mas, chegando o sábado, sua mãe diz ter mudado de idéia, e não a deixará ir ao baile. Jane sai escondida de casa e vai ao baile, confiando o segredo à sua irmã Mary. Mary deve contar o fato para a mãe?”



Os dilemas morais, anteriormente tidos como alvo das religiões ou da Filosofia, estão virando objeto de estudo de cientistas. Buscam-se respostas para questões como o que mais nos influencia quando a vida nos coloca frente a uma situação que envolva escolhas: serão os pensamentos, a consciência, os sentimentos, a vivência obtida até então?

é proporcionar à criança situações em que ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e, assim, construir a sua autonomia.

Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (como as perspectivas de *Durkheim*, *freudianas* e do *behaviorismo*), para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este ponto central na teoria de Kohlberg representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objeto transforma a sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece norma essencial da cidadania. Kohlberg estudou o desenvolvimento da moral, porém com crianças maiores do que as que Piaget estudou, com idades entre os dez e os dezesseis anos. Suas observações comprovam que a maturidade moral muitas vezes só pode ser alcançada apenas pelo adulto.

Para Piaget e também para Kohlberg, a sequência de estágios pelos quais passa a pessoa é invariante e universal. Ou seja, todas as pessoas de todas as culturas passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, mas podem não alcançar os estágios mais avançados. Entretanto, Kohlberg, ao criar a teoria dos estágios morais, acreditou que o nível mais alto da moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que as apresentadas por *Piaget*.

Os seis estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de nove anos e de alguns adolescentes. O nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos. O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 a 25 anos.

No nível convencional a moralidade consiste de sistemas de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados. No nível pré-convencional os indivíduos ainda não chegaram a entender e a respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. As pessoas do nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação se baseia na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam essas regras. Esses princípios às vezes conflitam com as regras da sociedade e, nesse caso, os pós-convencionais julgam de acordo com seus princípios de consciência, e não pela convenção. Observe o quadro a seguir:

| Estágio | O que é certo | Razões para se fazer o certo | Perspectiva social |
|--|--|---|--|
| Nível 1 – Pré-convencional | | | |
| Estágio 1 Moralidade heterônoma | Aderir às regras para evitar punição; obedecer por obedecer. | Evitar a punição. | Ponto de vista egocêntrico. |
| Estágio 2 Moralidade instrumental | Agir para satisfazer os próprios interesses e necessidades e deixar os outros fazerem o mesmo. | Servir às próprias necessidades ou interesses. | Perspectiva individualista concreta: o certo é relativo, uma troca, um trato, um acordo. |
| Nível 2 – Convencional | | | |
| Estágio 3 Moralidade do bom garoto ou da boa garota | Corresponde àquilo que os outros esperam. | A necessidade de ser uma boa pessoa aos próprios olhos e aos olhos dos outros. | Perspectiva do indivíduo compartilhando sentimentos, acordos e expectativas com as outras pessoas. |
| Estágio 4 Moralidade da lei e da ordem | Cumprir os deveres reais com os quais concordou. Cumprir as leis, exceto em casos extremos em que elas entram em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. Contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição. | Manter a instituição como um todo. O que aconteceria “ se todos fizessem isso”? O imperativo da consciência para satisfazer as obrigações definidas da pessoa (facilmente confundido com a crença nas regras e na autoridade do estágio 3). | Perspectiva de um indivíduo em relação ao grupo-social: assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. |

| Nível 3 – Pós-convencional baseado em princípios | | | |
|--|---|--|--|
| Estágio 5 Raciocínio do contrato social | <p>Estar consciente de que as pessoas mantêm vários valores e opiniões, muitas das quais relacionam-se ao grupo que as mantém.</p> <p>Defender regras relativas ao interesse da imparcialidade porque elas são o contrato social.</p> <p>Valores e direitos não relativos, como a vida e a liberdade, devem ser defendidos em toda sociedade, independente da opinião da maioria.</p> | <p>Um sentido de obrigação para com a lei devido ao contrato social de fazer e aceitar leis em defesa do bem-estar de todas as pessoas.</p> <p>Uma sensação de compromisso contratual, livremente firmado com a família, a amizade, a confiança e as obrigações de trabalho.</p> <p>Preocupação de que as leis e os deveres sejam baseados no cálculo racional de utilidade geral, "o máximo de bem para o maior número de pessoas".</p> | <p>Perspectiva anterior à sociedade: perspectiva de uma consciência individual racional dos valores e direitos anterior aos relacionamentos e aos contratos sociais.</p> <p>Integra as perspectivas por meio de mecanismos de acordo, contrato formal, imparcialidade dos objetivos e o devido processo.</p> |
| Estágio 6 Princípios da ética universal | <p>Seguir princípios éticos escolhidos, porque eles são princípios universais de justiça: a igualdade dos seres humanos enquanto indivíduos.</p> <p>Julgar as leis ou os acordos sociais na medida em que eles se baseiam nesses princípios.</p> <p>Quando as leis violarem os princípios, agir de acordo como princípio.</p> | <p>Uma crença na validade de princípios morais universais. Uma sensação de um compromisso pessoal com esses princípios.</p> | <p>A perspectiva de um acordo de vista moral, a partir do qual derivam os arranjos sociais: a perspectiva é que qualquer indivíduo racional que reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que, as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal.</p> |

Quadro 7: Níveis e estágios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg (Fonte: COLE, M.; COLE, S. R., 2003, p. 677).

Segundo os estudos de Kohlberg, pouquíssimas pessoas atingem o último nível da construção moral, sobre o que o pesquisador alega inúmeros motivos. Ao encontrar soluções aceitáveis a tal descoberta, o autor justifica que, em primeiro lugar, as pessoas não nascem morais, mas que seu comportamento moral evolui a partir de etapas e de oportunidades que procedem à descentração.

Partindo deste pensamento, Kohlberg esperava que os pais e professores estivessem moralmente maduros para auxiliar as crianças, mas, como ele mesmo percebeu, nem sempre isso ocorre. Outro fato que o autor aponta é o de que sentia dificuldades de encontrar professores para auxiliá-lo, uma vez que muitos se encontravam no nível pré-convencional. Mais uma vez, constatamos que a influência do adulto na construção moral da criança é um fato importante, pois, conforme Kohlberg, se o adulto encontra dificuldades em atingir o nível máximo da moralidade, como poderá construí-la nas crianças?

A educação moral, na perspectiva de Kohlberg (1927-1987) consiste mais em promover o raciocínio moral do que propriamente em ministrar conteúdos. Ele baseou toda a sua teoria em um pensamento acerca da autonomia, visando à formação de indivíduos verdadeiramente conscientes e comprometidos com pensamentos e atitudes morais. Sua teoria pode ser verificada na proposta da chamada *Escola Cluster* ou *Comunidade justa*.

Nas décadas de sessenta e setenta, começaram a surgir escolas alternativas que refletiam os temas de protestos nos Estados Unidos. Em 1974, Kohlberg assessorou uma escola alternativa em Cambridge. O objetivo dessa proposta foi promover o desenvolvimento moral na escola, que tinha 64 alunos, seis professores e pessoal administrativo que se encontrava em reuniões de grupo duas horas por dia.

Cluster ficava dentro da *Cambridge High School*, uma escola pública grande na qual os alunos tinham aulas. Uma vez por semana, todos os alunos e professores se reuniam para uma reunião. Nessas reuniões, todas as questões de regras e manutenção de regras eram decididas por meio de discussões, e predominava o voto da maioria, sendo que todos, alunos e professores, tinham um voto cada um. A agenda das reuniões era feita em conjunto entre Kohlberg e mais alguns alunos voluntários.

Kohlberg defendia que, dessa forma, o poder e a responsabilidade das decisões, assim como as consequências destas, estariam nas mãos dos diretamente envolvidos. Nesses momentos de tomadas de decisões, dentro das perspectivas *kohlberguianas*, acontecia a

assunção de papéis, em que os participantes eram convocados a assumir o papel do outro, para tentar dimensionar as reivindicações, percebendo a partir do prisma da pessoa diretamente envolvida.

As decisões de tais assembléias deveriam ser sempre de forma a se preocupar com a justiça e com a comunidade como um todo. Solidariedade, confiança, responsabilidade coletiva e participação eram virtudes imprescindíveis a ser desenvolvidas nos indivíduos de tal comunidade, sem as quais a tendência seria tornar a comunidade em um aglomerado de pessoas, cada qual interessada em suas individualidades.

Estando a comunidade envolvida nas tomadas de decisões, no estabelecimento de normas e regras, na avaliação de necessidades e reivindicações, a tendência seria uma responsabilidade e um cuidado muito maior no momento de aferir julgamentos, uma vez que o que estava em jogo era a própria existência da comunidade. A questão da manutenção das regras era preocupação de toda a comunidade, e a violação destas era tratada como uma violação da comunidade.

As decisões sobre punições de alunos eram feitas numa comissão de professores e alunos. O ato de punir era visto não como um ato de vingança retributiva, mas como uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo. A teoria da comunidade justa enfatizava que não poderia haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros tivessem o sentimento de pertencer.

Kohlberg, **ao propor a comunidade justa**, acreditava que tal comunidade seria local, em que os alunos exercitariam *as virtudes* necessárias para a vida em sociedade, desenvolvendo o hábito do diálogo, da assunção de papéis, de habilidades racionais e de julgamento moral, o que conseqüentemente remeteria à autonomia moral tão proclamada por Piaget.

Lembre-se que a ética baseada em virtudes é uma ética específica, diferencia-se, por exemplo, da ética kantiana. Essa discussão você pode acompanhar nos livro-textos de Ética I e de Ética II.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

O DEBATE DE DILEMAS MORAIS NA UNIVERSIDADE.

Souza, Luciana Karine de.

O artigo apresenta uma pesquisa sobre o uso da técnica de debates de dilemas morais com estudantes. Faz reflexões acerca do uso da técnica em contextos educativos, no caso, a universidade. Conclui que é um bom recurso didático, embora não vise à promoção do amadurecimento do julgamento moral, a técnica pode indiretamente oferecer ganhos quanto à reflexão sobre os conteúdos estudados, bem como sobre outros temas.

Souza, Luciana Karine de. O debate de dilemas morais na universidade. In: Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n° 1, 2008.

SUGESTÃO DE FILME

A Escolha de Sofia (Sophie's Choice). EUA, 1982. De William Styron, virou filme estrelado por Meryl Streep, a qual interpreta uma prisioneira polonesa em Auschwitz que recebe um “presente” dos nazistas: ela pode escolher, entre o filho e a filha, qual será executado e qual deverá ser poupado. Escolhe salvar o menino, que é mais forte e tem mais chances na vida, mas nunca mais tem notícias dele. Atormentada com a decisão, Sofia acaba se matando anos depois.

SUGESTÃO DE JOGO QUE ENVOLVE O EXERCÍCIO DE REALIZAR ESCOLHAS MORAIS

Jogo Sem Censura. Este jogo é sobre dilemas morais, com situações constrangedoras hipotéticas e respostas que poderiam variar entre “sim”, “não” e “depende”. Nesse jogo você pode ter qualquer conduta, mas esteja preparado para defendê-la! *Sem Censura* é um jogo com muitos dilemas éticos e morais, que não possuem uma resposta correta, você é quem deve responder SIM, NÃO ou DEPENDE, é só uma questão dos seus princípios... ou da sua imaginação! Porque não é preciso dizer a verdade: você ganha quando adivinhar qual será a resposta do adversário e conseguir convencer os outros jogadores de que você está certo. Todos os assuntos

estão liberados: o comportamento dos jovens, o amor nos dias de hoje, a violência nas ruas, a competição no trabalho etc. É tudo uma troca de idéias, é o jogo do diálogo.

REFLITA SOBRE

1. Em Piaget o desenvolvimento é encarado como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem. É preciso haver um determinado nível de desenvolvimento para que sejam possíveis certas aprendizagens. O ensino deve consistir em exercitar sistematicamente, através de atividades, inferências, generalizações, sínteses, discriminações... Portanto, reflita: se a educação é encarada como um processo exterior que se baseia no nível de desenvolvimento alcançado pela pessoa, como é possível criar condições na escola para que ocorra a aprendizagem? Como propor problemas para desequilibrar e equilibrar as estruturas cognitivas? Que procedimentos interativos podem ser sugeridos para suscitar conflitos cognitivos e a construção de formas mais elaboradas de pensamento?
2. Leia atentamente os versos a seguir e enumere duas defesas para cada uma das posições. Em seguida reflita sobre as consequências de cada uma de suas opções. **Um dos dilemas mais conhecidos da literatura universal talvez seja o vivido por Hamlet (ato 3, cena 1):**

Ser ou não ser, eis a questão!

Que é mais nobre para o espírito sofrer:

os dardos e flechas de uma sorte ultrajante,

ou tomar armas contra um mar de calamidades

e, resistindo, pô-lhes fim?

■ CAPÍTULO 7 ■

PARADIGMAS DIALÉTICO E SISTÊMICO

O objetivo desse Capítulo é trazer ao aluno de Filosofia a oportunidade de conhecer as abordagens que se reúnem em torno da ideia de que existe um processo de interação entre a pessoa, enquanto organismo psicológico, e seu ambiente físico e social. Essa noção de equilíbrio entre a pessoa e o contexto constitui o interesse da tendência; os comportamentos cotidianos são em grande parte organizados pelos diversos ambientes nos quais a pessoa se desenvolve.

7.1 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A CULTURA



Vygotsky (1896-1934) nasceu no mesmo ano que Piaget, assim como coincidem as datas da produção acadêmica dos dois pensadores. Entretanto, esses dois psicólogos viveram em contextos culturais e políticos muito diferentes. Piaget nasce e vive na Europa, e Vygotsky na Rússia.

No mesmo período, nascem três grandes obras que influenciaram o mundo da ciência e o caminho que o pensamento psicológico iria seguir no século XXI. Estamos falando da *Origem das espécies*, de Charles Darwin; *Elementos da psicofísica*, de Gustav Fechner, e *Reflexos do cérebro*, de Sechenov. Todas as correntes psicológicas sofreram influência dessas obras. Com Vygotsky não foi diferente. Também na Rússia as correntes psicológicas sofriam antagonismos importantes.

O princípio da produção psicológica entre os russos revela-se pela ideia de colocar, pela primeira vez, a descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando origens sociais da linguagem e do pensamento. A preocupação dos psicólogos soviéticos estava em elucidar a influência do social no processo de desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano. Viam a necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado.

A abordagem dialético-materialista prevê que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, ou, melhor dizendo, na consciência e no com-

portamento humano. Vê-se aí a influência do pensamento de Engels, o qual postula que ao transformar a natureza o ser humano transforma-se a si mesmo.

Vygotsky pretendeu mostrar que os processos de desenvolvimento psicológico não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos, como se faz com os objetos que são decompostos em diferentes elementos que os compõem. **A análise psicológica, por sua especificidade, requer um olhar que contemple a dinâmica histórica do ser humano.** E mais, estudar o comportamento historicamente significa estudá-lo em sua dinâmica de transformação. Finalmente, pode-se afirmar que Vygotsky preocupa-se em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente (social, histórico) de modo a produzir as funções complexas do pensamento humano.

Como entende que os fatores biológicos somente preponderam sobre os sociais no início da vida, Vygotsky observa que, à medida que as pessoas crescem, os seus comportamentos passam a ser orientados pelas interações que são estabelecidas com pessoas mais experientes.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky entende que a maturação, sozinha, não exerce função unívoca no desenvolvimento psicológico. Deixa de lado, assim, a valorização nos processos intraindividuais e chama a atenção para o impacto do ambiente social no desenvolvimento humano, em que se valorizam as trocas sociais. Ao desenvolvimento maturacional de origem biológica o autor intitulou de *processos elementares*, já aos demais, chamou de *funções psicológicas superiores*, estas de origem sócio-cultural. Entretanto, adverte que a história dessas funções depende de um estudo de suas raízes biológicas.

A comunicação entre as pessoas recebe muito destaque em sua obra devido à importância que Vygotsky dá à linguagem exigida nas trocas sociais. A linguagem intervém no processo de desenvolvimento desde o nascimento. Ao nomear, associar e relacionar objetos constrói-se a realidade e, assim, os processos mentais da pessoa vão dando forma ao pensamento e orientam o comportamento.

Como Piaget, Vygotsky é um interacionista quando se trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Mas, enquanto Piaget superestima as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, Vygotsky ressalta a unidade dialética entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o primeiro, é preciso estar em um determinado nível de desenvolvimento para que certas aprendizagens ocorram. Já Piaget procura conhecer as tendências do pensamento da criança independente da aprendizagem.

Nessa questão, Vygotsky distancia-se da posição defendida pelos *behavioristas* (também chamados de *comportamentalistas*), os quais entendem que aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento, que quer dizer acumulação de respostas aprendidas. Aqui desenvolvimento e aprendizagem ocorrem, portanto, simultaneamente. Para ele esses dois fenômenos são distintos e interdependentes, um possibilitando a existência do outro. Entende que a aprendizagem está presente desde o início da vida. A noção de desenvolvimento se amplia à medida que o autor visualiza a existência de dois níveis, um deles chamado de *potencial* e outro de *real ou efetivo*, os quais explicam bem o aprendizado escolar. O primeiro corresponde aos problemas que a pessoa consegue resolver com ajuda de outra pessoa mais experiente, e o segundo corresponde ao conjunto de competências que a pessoa já tem ao seu dispor. A *zona de desenvolvimento proximal* estabelece-se entre o que a pessoa sabe, domina sem ajuda de outro e o que resolve com ajuda ou orientação de outro. Nessa zona encontram-se funções ainda imaturas, mas em processo de maturação.

Para Vygotsky, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ativando processos de desenvolvimento que são funcionais, visto que a pessoa interage com os demais, com o ambiente, internalizando valores, significados, regras etc.

Nesse aspecto vê-se a importância das condições de aprendizagem presentes no ambiente social em que se vive. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens distintas, que consequentemente ativam diferentes processos de desenvolvimento. Portanto, para ele, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. E, finalmente, o processo de apropriação do conhecimento se dá no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas da pessoa

com o mundo em condições histórico-sociais concretas nas quais a pessoa está inserida. Para Vygotsky, a maturação se manifesta e se produz no processo de educação e ensino. De acordo com essa proposta, o ensino não deve aguardar o nível de desenvolvimento necessário para a assimilação; deve, ao contrário, produzi-lo.

7.2 A BIDIRECIONALIDADE ENTRE AMBIENTE E ORGANISMO PSICOBIOLÓGICO

O contextualismo (termo que agrega vários modelos e não uma teoria específica) tem por hipótese de base que existe um processo de interação entre a pessoa, enquanto organismo psicobiológico, e seu meio ambiente físico e social. A reciprocidade ou bidirecionalidade entre um organismo ativo e um contexto ativo leva à mudança no contexto, que conseqüentemente leva a pessoa a modificar seu próprio desenvolvimento.

As teorias contextualistas são desenvolvidas a partir de um quadro de referência socioecológico do indivíduo, da pessoa, e se distanciam da maioria das teorizações psicológicas que pressupõem o desenvolvimento de um ponto de vista de um sistema de referência interindividual (VALSINER *apud* THOMAS; MICHEL, 1994, p. 511).

Os maiores expoentes do *Contextualismo* são Klaus F. Riegel e Jaan Valsiner.

Riegel é considerado um dos pioneiros do contextualismo moderno. Sua teoria sedimenta-se na **proposta filosófica de Hegel** e por isso é chamada de Teoria Dialética. A dialética auxiliou-o a explicar o mecanismo do desenvolvimento humano. Para ele, os acontecimentos da vida que funcionam como mecanismos de interação e efetivamente contribuem para o desenvolvimento são da ordem de quatro dimensões: a biológica, a psicológica, a social e a física. Para Riegel:

Uma interpretação dialética do desenvolvimento implica que as interações entre as progressões de acontecimentos não são sempre coordenadas nem sincrônicas. Cada vez que as interações estão defasadas ou são contraditórias, há um conflito ou crise. Nessa concepção dialética,

A dialética, como nos propõe esse filósofo, pressupõe um processo no curso do qual uma tese é necessariamente oposta a uma segunda proposição, mas contraditoriamente, a antítese, a fim de alcançar um terceiro termo, a síntese, que revela o mais alto nível de verdade resultante das contradições anteriores.

é a incompatibilidade e a tensão existente entre as interações contraditórias (a tese e antítese de Hegel) que se tornam a fonte de um novo desenvolvimento ou, mais exatamente, que provocam uma progressão rápida no desenvolvimento. É no curso da evolução das ações e dos pensamentos de coordenação e de integração que a sincronia se forma e, desse fato, que o progresso se completa (a síntese de Hegel). Entretanto, mesmo quando a sincronia não surge, novas contradições surgem, criando uma flutuação de incessantes contradições e de mudanças no desenvolvimento (RIEGEL *apud* THOMAS; MICHEL, 1994, p. 508).

Retomando as dimensões (biológica, psicológica, social e física) e sua relação com o desenvolvimento, pode-se afirmar que, no sistema de Riegel, o desenvolvimento consiste em modificações que afetam uma das dimensões, a qual cria conflitos com as demais dimensões, e por fim necessita de uma nova síntese das quatro dimensões para atingir um desenvolvimento adequado.

Um exemplo pode auxiliar a ilustrar como acontece a interação entre as dimensões: no curso do crescimento *biológico*, uma garota em torno dos 11 anos vive a experiência da menarca ou primeira menstruação. Esse acontecimento entra em contradição com a imagem de criança que ela tem. Assim, essa modificação perturba seu ser *psicológico*. De igual forma a *sociedade*, em função desse fenômeno biológico, pode igualmente atuar, de forma a exigir da garota certos comportamentos sociais costumeiros para aquela cultura da qual ela faz parte. A novidade afeta ainda o meio *físico* em que ela circula, como ter acesso a produtos de higiene adequados, por exemplo.

A teoria *Histórico-cultural* de **Jaan Valsiner**, como o próprio nome nos faz supor, é fortemente marcada pelo interesse do autor acerca das influências do contexto histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano no interior dos contextos sociais.

A primeira coisa que chama à atenção nessa teoria é o pressuposto da participação da pessoa em seu próprio processo de desenvolvimento. As interações são, para Valsiner, a origem de certos aspectos da personalidade aparentemente persistentes que não são interpretadas como capacidades inatas, por exemplo. Não há, nessa teoria, uma ordem esperada e estável do desenvolvimento (como as etapas psicosssexuais de Freud ou os estágios de Piaget).

Jaan Valsiner é professor da Universidade Clark (EUA). Nasceu na Estônia, em 1951. Participa de grupos de pesquisa no Brasil, Holanda, Austrália e Estônia e é membro ativo do Fórum de Pesquisa Social Qualitativa.

Cabe ressaltar que, ao invés de estruturar o desenvolvimento como uma sequência ordenada de estágios e/ou características, Valsiner preferiu destacar as interações da criança e seus contextos. O autor postula haver dinamismo e mudanças de processos de crescimento. Por exemplo, ele não pressupõe semelhanças nem uniformidade entre crianças de certa idade (5 anos) que possam presumir etapas ou leis gerais do desenvolvimento infantil. Para Valsiner, “cada criança em desenvolvimento é um organismo em correlação com seu ambiente e há valor de lei por si mesmo” (VALSINER *apud* THOMAS; MICHEL, 1994, p. 512).

Os fatores histórico-culturais que têm um papel central no esquema de Valsiner operam em vários níveis. As pessoas de uma dada sociedade compartilham tais influências. No nível mais amplo, as pessoas de uma determinada sociedade compartilham de uma organização física influente (edifícios, montanhas, oceanos etc.), itens materiais da cultura (casas, automóveis, livros etc.), costumes (hábitos alimentares, educação, cerimônias religiosas etc.), corpo de conhecimento (científico, social, artístico etc.) e valores (moral, monetário, estético etc.). A padronização desses elementos culturais numa sociedade é um produto da evolução cultural dessa sociedade (THOMAS; MICHEL, 1994).

Vejamos no quadro a seguir um resumo:

| Influências |
|--|
| Meio Físico (imóveis, natureza etc.) |
| Elementos de cultural material (casas, livros, internet, etc.) |
| Costumes (cerimônias, modos de vida, etc.) |
| Formas de conhecer (ciência, religião, artes, etc.) |
| Valores (morais, monetários, estéticos, etc.) |

Quadro 8: Influências partilhadas no nível mais amplo

O que podemos salientar mais da teoria de Valsiner é a importância que ele dá à afetividade. Para ele, a vida afetiva é a base para todas as condutas humanas. Assinala que o desenvolvimento dos sentimentos pode ser explicado através de diferentes formas. A mais habitual delas é descrita por um esquema de trocas ontogênicas que podem ser observadas nos diferentes níveis de idade.

O autor discorre sobre questões ligadas ao afeto, ao sentimento e à emoção, indicando que a questão do afeto primário (em seu nível psicológico) é um precursor da construção do significado dos sentimentos e emoções.

7.3 A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Em Biologia, o termo *ecologia* designa as relações recíprocas existentes entre uma planta ou um animal e seu ambiente. Os pesquisadores da Psicologia adotaram esse termo para designar estudos que tratam da influência do meio sociocultural e físico no comportamento da pessoa em desenvolvimento psicológico. Para os adeptos dessa vertente, o comportamento de uma pessoa será mais facilmente compreensível se conhecermos o meio em que ele se encontra em momento preciso. Esse meio Barker chamou de *behavior setting*, em português é traduzido por *cenário comportamental* ou *cenários de comportamento*. Por exemplo, numa igreja teremos um comportamento mais introspectivo, já em um *show de rock* estaremos mais vibrantes.

O nome **teoria ecológica** deve-se especialmente aos precursores de certa forma de interpretar o desenvolvimento humano. Em primeiro lugar deve-se fazer alusão à Psicologia da Forma ou *gestaltista*, desenvolvida na Alemanha no início do século 20. Outro pensador que ajudou a fortalecer as bases da teoria ecológica foi Kurt Lewin e a noção por ele divulgada de *espaço vital*. Seus discípulos Roger Barker e H. F. Wright trouxeram à tona o papel das forças do ambiente no espaço vital.

À parte certos atributos universalmente reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento humano, como a disponibilidade de cuidados físicos básicos (alimentação, segurança física, cuidados médicos e higiene), atenção e afeto através de relações interpessoais recíprocas e engajadas (Bowlby, 1984; Bronfenbrenner; Ceci, 1994), considera-se que há também um forte efeito do **espaço físico**.

As configurações contextuais, pela combinação de seus componentes físicos e sociais, podem tanto favorecer quanto dificultar a

A eminente área chamada de Psicologia Ambiental se ocupa da incidência do ambiente construído ou natural sob a interação social, demonstrando como os aspectos físicos intervêm nos processos de regulação dos comportamentos sobre o desenvolvimento, especialmente destinado às crianças. Você pode ler mais sobre esse assunto consultando bibliografias como: Keller, 1998; Jutras, 2003; Legendre, 1997, 1999;...

aquisição e a expressão de novas competências cognitivas e sociais em diferentes etapas do desenvolvimento psicológico e social. Um ambiente que favorece a multiplicidade de experiências é aquele que permite um desenvolvimento total das pessoas e a ampliação do seu repertório vivencial.

As configurações espaciais, pela combinação de seus componentes físicos e sociais, favorecem ou dificultam a aquisição e a expressão de novas competências cognitivas e sociais em diferentes etapas do desenvolvimento psicológico e social.

A mera presença (ou ausência) de determinados aspectos físicos e sua organização sempre está comunicando alguma mensagem, direta e/ou indiretamente, para seus usuários, influenciando assim em seus comportamentos, sentimentos e pensamentos.

Para essa abordagem toma-se alguns pressupostos, tais como:

- Nenhum contexto ambiental é neutro;
- Aspectos físicos ambientais comunicam mensagens indiretas ou simbólicas sobre as intenções e valores das pessoas que controlam e gerenciam o contexto;
- Aspectos físicos ambientais, tanto quanto sociais, influenciam o desenvolvimento humano.

As configurações contextuais, pela combinação de seus componentes físicos e sociais, podem tanto favorecer quanto dificultar a aquisição e a expressão de novas competências cognitivas e sociais em diferentes etapas do desenvolvimento psicológico e social. Um ambiente que favorece a multiplicidade de experiências é aquele que permite um desenvolvimento total das pessoas e a ampliação do seu repertório vivencial. Algumas conclusões de estudos apontam:

- Evidências de forte interdependência entre arranjo espacial e comportamento;
- Papel de suporte dos arranjos para a ocorrência de interações sociais nos contextos educacionais;
- Maior estruturação espacial com espaços delimitados leva a maior número de agrupamentos entre pares.

Um conceito muito útil é o de Arranjo Espacial proposto por Alain Legendre. Esse conceito nos ajuda a entender de que maneira a relação entre os móveis e equipamentos existentes em um local tem um poder considerável sobre os comportamentos, saúde e bem-estar das pessoas.

As tentativas de se compreender a influência do meio físico sobre a vida das pessoas deram início a muitas teorias. A mais conhecida é a teoria de Urie Bronfenbrenner.

7.3.1 A TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER



Urie Bronfenbrenner brinca com crianças no Cornell Early Childhood Center.

Bronfenbrenner (1994/2002) chamou de *ecologia do desenvolvimento* não apenas a situação imediata, mas também atributos dos cenários mais amplos. Estes configuram o que ele entende como desenvolvimento, que é “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1994/2002, p. 191). Trata-se de processos que incluem as condições de vida, os sistemas sócio-histórico-culturais, o ambiente físico e as pessoas que compõem o cenário no qual se insere o sistema pessoa-ambiente em desenvolvimento (POLONIA et al, 2005; NARVAZ; KOLLER, 2004).

Nascido em 1917, Bronfenbrenner morreu com 88 anos em 2005. Sua visão de desenvolvimento humano é baseada em uma perspectiva sistêmica e ecológica que enaltece a relação bidirecional e interdependente entre pessoa-ambiente. Deu ênfase ao ambiente físico e social no curso do desenvolvimento humano. Essa abordagem concentra-se no estudo das interações entre os processos de desenvolvimento humano, o ambiente no qual este ocorre e as relações recíprocas entre os múltiplos ambientes dentro dos quais a pessoa se desenvolve. Pressupõe um sistema causal interrelacionado entre as características da pessoa, do contexto, dos processos interacionais e dos eventos ao longo ciclo vital.

Sua teoria foi inicialmente chamada de psicologia ecológica e, posteriormente, de bioecológica, graças ao destaque dado às características da pessoa. No primeiro momento, Bronfenbrenner

irá definir melhor aquilo que ele denominou as características biopsicológicas de um ser humano complexo em mudança. No segundo momento, o seu modelo de investigação é ampliado e o desenvolvimento passa a ser concebido a partir de quatro núcleos dinâmicos e interdependentes, a que chamamos de **Modelo P-P-C-T**, onde P é a Pessoa, P refere-se ao Processo, C ao Contexto e T refere-se ao Tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

A seguir descreveremos cada núcleo e sua importância para o desenvolvimento humano:

- a) **Processo:** ao longo de todo o curso da vida, e especialmente nas fases iniciais, o desenvolvimento humano tem lugar através de processos de interação recíproca, cada vez mais complexa, entre um organismo humano biopsicológico ativo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer sobre uma base bastante regular ao longo de períodos extensos de tempo (atividades conjuntas pais-criança ou criança-criança, brincadeira solitária ou em grupo, leitura, aprendizagem de novas habilidades, estudo, atividades esportivas etc.).

Para afetarem o desenvolvimento, os Processos Proximais (PP) precisam que:

- a pessoa esteja engajada em uma atividade;
- a interação aconteça regularmente;
- a interação seja progressivamente mais complexa;
- exista reciprocidade e afeto nas relações interpessoais;
- as pessoas, os objetos e os símbolos com os quais a pessoa interage estimulem a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

O poder dos processos proximais depende da presença de três propriedades:

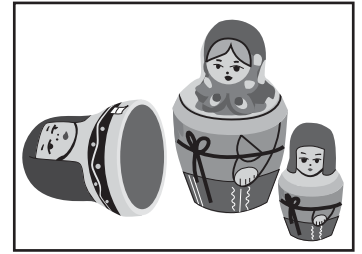
1. Intensidade e grau de *Reciprocidade*;
2. Relação *Afetiva*;
3. Equilíbrio de *Poder* entre os pares.

A pessoa desempenha um papel ativo nos processos proximais, quais sejam: as interações com os parceiros sociais e a seleção e moldagem do seu ambiente. Veremos a seguir as características da Pessoa para Bronfenbrenner e Morris (1998).

b) Pessoa: as características da pessoa que influenciam os processos proximais reúnem-se em três domínios: as **Disposições**, os **Recursos** e as **Demanda pessoais**.

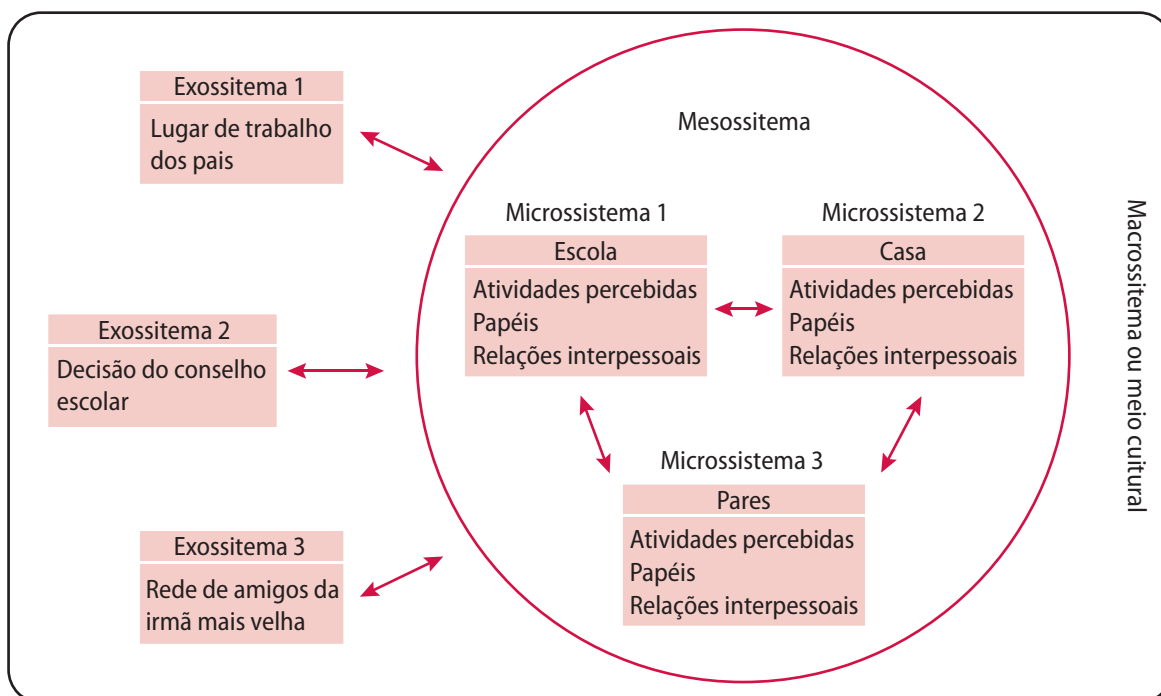
- As **disposições** comportamentais podem ser: i) *generativas*: iniciam e mantêm processos proximais (curiosidade, tendência para iniciar e engajar-se em atividade sozinha ou junto com outras pessoas, responsividade às iniciativas dos outros, e capacidade de adiar gratificação para alcançar metas de longo prazo); ou ii) *inibidoras ou disruptivas*: obstruem, retardam ou impedem os processos proximais (impulsividade, distratibilidade, tendência a reagir explosivamente ou com agressão, dificuldade para adiar gratificação, dificuldades em manter controle sobre as emoções e sobre o comportamento). Nesse pólo encontram-se as maiores dificuldades quando estamos no ambiente escolar, já que surgem daí atributos como apatia, falta de interesse no ambiente circundante, sentimentos de insegurança, timidez, ou uma tendência geral para evitar a atividade;
- Os **recursos** são potencialidades e deficiências biopsicológicas (defeitos genéticos, a prematuridade, as deficiências físicas, as doenças crônicas severas e o dano cerebral) que influenciam a capacidade do organismo para se envolver efetivamente em processos proximais. São requisitos para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um dado estágio do desenvolvimento. Sua influência sobre o desenvolvimento consiste na capacidade de estimular ou desencorajar reações do ambiente social, de um modo que pode obstruir ou promover processos de crescimento psicológico;
- As **demandas pessoais** são as características que se referem à capacidade da pessoa de provocar ou impedir a presença, no ambiente, de reações que favoreçam ou inibam a ocorrência dos processos proximais e o crescimento psicológico. Essas características englobam a aparência e a personalidade da pessoa.

c) **Contexto:** Bronfenbrenner propõe um modelo sistêmico para compreender o desenvolvimento humano, portanto se faz necessário considerar o sistema ecológico total em que o crescimento ocorre. Esse sistema é organizado socialmente por uma série de subsistemas sobrepostos que ajudam a amparar e guiar o crescimento humano, chamado de Contexto. Fazem parte desses subsistemas o **microsistema**, seguido pelo **mesossistema**, **exossistema** e **macrossistema**. O primeiro é o ambiente mais imediato, em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. A rede sistêmica que é formada pelos microsistemas em que uma pessoa vive é chamada de **mesossistema**, mas há ambientes em que a pessoa não participa ativamente, e, no entanto, estão indiretamente relacionados ao seu desenvolvimento, trata-se do **exossistema**. A dimensão mais abrangente do modelo, que envolve todos os níveis, é denominada de **macrossistema**. Por ser russo de nascimento, Bronfenbrenner faz uma analogia de seu modelo de sistemas a um conjunto de bonecas russas (Matrioshkas).



Bronfenbrenner usou o *bibelô* de bonecas russas (conjunto de estruturas sobrepostas, cada uma dentro da outra) para auxiliar a explicar o ser humano. Para ele as experiências das pessoas são subsistemas dentro de sistemas que, por sua vez, pertencem a sistemas mais amplos.

O esquema a seguir nos ajuda a visualizar como funciona a comunicação entre os sistemas do Contexto:



Quadro 9: Comunicação entre os sistemas do Contexto (Adaptado de: Thomas; Michel, 1994, p. 521).

d) Tempo (Cronossistema): é composto de três subsistemas: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo é caracterizado pelas continuidades e descontinuidades dos episódios contínuos de processos proximais que demarcam a estabilidade ou instabilidade no ambiente. O mesotempo é relativo à periodicidade (frequência e regularidade) dos processos proximais através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas. O macrotempo refere-se aos eventos mutantes na sociedade e no tempo histórico, tanto os relativos à geração da qual faz parte a pessoa em desenvolvimento, quanto os concernentes aos eventos ocorridos através das gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O desenvolvimento, portanto, ocorre por meio de níveis progressivamente mais complexos de interações recíprocas e ativas, desenvolvendo o organismo humano biopsicológico. O desenvolvimento ocorre durante todo o ciclo da vida, através de processos progressivamente mais complexos, de interação duradoura e recíproca entre:

Um ativo organismo biopsicológico em evolução
+
Pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato, também em mudança.

Para Bronfenbrenner o desenvolvimento é o processo através do qual as características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudança nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como a pessoa percebe e negocia com seu ambiente; isto é, ocorre mudança e constância nas capacidades da pessoa em descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente, as quais, por sua vez, também exercem influência nas características da pessoa (BRONFENBRENNER, 1993, 1995).

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Legendre, Alain. **Socio-spatial regulation of interactions among children in day care centers**. Disponível em: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291321/fr/>>. Acesso em: 11 set. 2009. Leitura para ampliar o conhecimento sobre o conceito de Arranjo Espacial.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. Pereira. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. In: **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, v. 5, n° 2, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2009. Esse artigo trata do assunto relacionando à realidade brasileira.

REFLITA SOBRE

Considerando o fato de esses paradigmas considerarem a pessoa em contexto, como uma parte inseparável de um sistema social, e o de que as perturbações não são apenas vistas como localizadas na pessoa, mas, sobretudo num sistema (por exemplo, educacional), reflita sobre o que fazer para ter uma boa avaliação de um problema na escola. É preciso também efetuar uma avaliação de fatores ambientais?

■ TERCEIRA PARTE ■

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO

■ CAPÍTULO 8 ■

COMPORTAMENTO ASSERTIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste Capítulo será apresentar o conceito de comportamento assertivo e as aplicações e repercussões que este tem sobre as interações que ocorrem em sala de aula. Você provavelmente já agiu de forma assertiva com as pessoas do seu convívio e, possivelmente, não conhecia este termo 'assertividade' ou até mesmo não havia escutado ou lido sobre esta palavra antes. Pois bem, o que é, então, o comportamento assertivo?

8.1 COMPORTAMENTO ASSERTIVO, NÃO-ASSERTIVO E AGRESSIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os autores Alberti e Emmons (1978) descrevem no livro *Comportamento Assertivo: um guia de auto-expressão* três tipos de comportamentos que permeiam as interações humanas: comportamento assertivo, comportamento agressivo e comportamento não-assertivo. Esses três tipos estão presentes nas interações que ocorrem no contexto escolar, em especial na sala de aula, entre alunos e alunos, e entre professores e alunos. Por isto dedicamos um capítulo para falar um pouco de cada um deles. Iniciaremos com a definição do que é comportamento assertivo e, depois, passaremos a descrever a importância de criarmos oportunidades dentro da sala de aula para a ocorrência de ações assertivas. Os au-

tores defendem que cada pessoa tem o direito de ser e de expressar a si mesma, e de sentir-se bem (sem culpas) por fazer isso, desde que não fira seus semelhantes no processo. O comportamento denominado de assertivo refere-se ao conjunto de ações que torna a pessoa capaz de agir em seus próprios interesses, se afirmar sem ansiedade indevida, expressar sentimentos sinceros sem constrangimento ou exercer seus próprios direitos sem negar os alheios.



Assertividade

Ser assertivo envolve um conjunto de ações: conhecer e exercer seus direitos faz parte do comportamento assertivo, mas também respeitar e conhecer o direito do outro é necessário. Para exemplificar, podemos dizer que alunos têm direito a ensino de qualidade, mas também têm deveres do tipo: comparecer às aulas, tirar dúvidas, fazer trabalhos acadêmicos etc. O professor tem o dever de controlar a frequência do aluno, manter-se atualizado, comparecer às aulas no horário determinado, dominar práticas e técnicas de ensino que promovam aprendizagem com sucesso por parte dos alunos etc. Sabemos que o ambiente escolar é cheio de regras, “obrigações”, tanto para os professores como para os alunos. Como fazer para que os direitos e deveres de ambos os atores (alunos e professores) sejam respeitados? Uma forma saudável é através da asserção.

Agir em prol dos seus próprios interesses pode ser assertivo desde que não signifique agir de forma egoísta, sem levar em consideração pontos de vistas e interesses diferentes. Na assertividade, agir em prol de seus direitos, seja você um professor, seja um aluno, significa defender seus interesses sem sentimentos de excessiva ansiedade e sem gerar constrangimento aos outros. É dizer o que se pensa, expressando seus sentimentos e emoções, sem punir, sem coagir ou boicotar o outro. O professor, por exemplo, poderia falar para o aluno ao final da aula algo do tipo: eu fico chateado, eu não gosto quando você (aluno X) chega atrasado porque não posso voltar o conteúdo da aula de forma a ajudá-lo na compreensão, entretanto, se você precisar eu posso disponibilizar alguns minutos após a aula para tirar suas dúvidas (ou qualquer discurso parecido com este). Lógico que essa ajuda deve levar em consideração o motivo do atraso, a assiduidade do aluno, pois não podemos privilegiar quem constantemente chega atrasado. O professor, ao abordar o aluno desta forma, primeiro não expõe o aluno, em segundo lugar mostra sua preocupação com a aprendizagem do aluno e, em terceiro lugar, fornece modelo de sensibilidade ao outro. O professor, ao tomar tal atitude, estará incentivando o aluno a chegar no horário.

Outro exemplo seria relacionado ao uso de celular. O professor pode falar algo do tipo: quando o celular toca eu perco meu raciocínio, tenho dificuldade para retornar ao ponto em que fui interrompido, do que eu falava mesmo? Se o tom de voz for adequado

(diga-se, não é tom de bronca, não é grito, pois gritar é agressivo) esta pode ser uma forma assertiva de se expressar o que sente, sendo honesto. Veja! O professor não está só interessado em que o aluno siga apenas mais uma regra do tipo “é proibido deixar celular ligado durante a aula porque atrapalha a aula”. O professor está descrevendo tipos de danos que ocorrem quando isto acontece. Há várias formas de desenvolver e aplicar a assertividade em sala de aula, o professor poderia, antes de iniciar a aula, solicitar para que todos os celulares fossem desligados ou colocados na função silenciosa e fornecer o modelo, e enquanto solicita (solicitar é diferente de dar ordem) ele próprio pode desligar o seu celular. Errar ou esquecer, porém, é humano, professor é humano e erra também. Então, se um dia o celular do professor tocar atrapalhando a aula, o professor deverá desligar ou colocar no modo silencioso e, o mais importante, pedir desculpas aos alunos, pois a aula foi interrompida. Não existe uma fórmula mágica para ser assertivo, porém há alguns componentes importantes nos comportamentos em que devemos prestar atenção para classificar como assertivos.

8.2 COMPONENTES DO COMPORTAMENTO ASSERTIVO

A ação assertiva tem vários componentes ou elementos para os quais devemos direcionar nossa atenção. Os autores Alberti e Emmons (1978) citam sete elementos essenciais a uma asserção: 1) olhar nos olhos; 2) postura do corpo; 3) gestos; 4) expressão facial; 5) tom de voz, inflexão e volume; 6) escolher a hora apropriada; e 7) conteúdo. Assim, a seguir será apresentado um breve resumo de cada componente.

1. Olhar nos olhos da pessoa com quem você está falando é uma maneira eficaz e eficiente de demonstrar que se é sincero sobre o que se está dizendo e que suas palavras são dirigidas à pessoa. Olhar diretamente para a pessoa, diga-se, aluno, é diferente de encarar, fixar o olhar como forma de ameaça ou desaprovação;
2. A postura do corpo diz muito. De fato, o nosso corpo fala. O que está sendo dito, junto à postura do corpo potencializa ou

não o conteúdo das nossas mensagens. Ficar de pé, rígido, falando para o aluno, é diferente de ficar de pé ou sentado apropriadamente perto dele;

3. Os gestos têm o poder de acentuar a mensagem, pois gestos apropriados dão uma ênfase especial ao que está sendo dito. Gestos muito exuberantes, como apontar o dedo indicador na direção do rosto da outra pessoa, é interpretado como fora de propósito e agressivo;
4. A expressão facial mantém uma relação direta com nossos sentimentos e emoções. É impossível alguém expressar uma emoção de raiva com um sorriso, a mensagem não é convincente quando a expressão facial é incompatível com o que está sendo dito. Exemplo: um aluno de cabeça baixa, lábios arqueados para baixo, ao dizer “tudo bem professor, eu não estou chateado” não é convincente. Asserções eficazes necessitam de expressões que combinem com a mensagem verbal;
5. Tom de voz, inflexão e volume são fundamentais, pois murmúrio e sussurro monótono (mesmo tom) dificilmente vencerão outra pessoa, nem manterão a sua atenção por muito tempo no que está sendo dito. Por outro lado, falar alto, praticamente gritando, também não ajuda a manter a atenção e ainda pode bloquear a comunicação por ser considerado algo agressivo. Uma conversa ou mesmo uma aula deverá ser ministrada em um nível de voz adequado, no sentido de se usar tom coloquial, audível (nem sussurro e nem grito) e, se bem modulado, será convincente, ajudará a manter a atenção sem intimidar ou cansar os alunos;
6. Escolher a hora apropriada para falar também é outro componente importante da asserção, pois, na interação com o outro, escolher critérios para identificar a ocasião certa para falar é fundamental. Por exemplo: se você quer falar ao seu chefe, isso deverá ser feito na privacidade do escritório dele e não na frente de todos os funcionários, pois ele pode responder defensivamente. Se você precisa chamar a atenção do aluno para a inadequação do comportamento dele ou da qualidade do trabalho dele, você deverá fazer isto só na presença

do aluno e não diante de toda a classe, expondo-o. Se ele está colando em uma avaliação, ao invés de tornar público a inadequação deste aluno, tente escrever um bilhete apontando que percebeu o comportamento dele e que gostaria que isto não se repetisse, sob pena de recolher sua avaliação. Apenas o professor e o aluno terão acesso ao ocorrido. Devemos nos esforçar para criar um ambiente de sala de aula favorável à comunicação, com interações que promovam o bem estar entre as pessoas. Não existem regras para ser assertivo, pois cada sala de aula possui um grupo diferente, o que serve para uma turma não necessariamente será adequado para outra. Cabe ao professor a tarefa de descobrir formas assertivas de se descrever comportamentos inadequados e maneiras não punitivas de interagir, oferecendo alternativas para que o comportamento-problema não volte a ocorrer;

7. O conteúdo da fala é talvez uma das dimensões mais óbvias e mais difíceis da asserção. A honestidade é fundamental na interação interpessoal e deve ser encorajado seu uso. Na comunicação precisamos de espontaneidade de expressão, porém isto não significa que devemos ser agressivos quando estamos magoados ou chateados. Por exemplo: o professor deve ser honesto, espontâneo, quando ficar triste com algo que o aborreceu em sala, dizendo: “estou triste/chateado com isto e isto”, o que é diferente de dizer “você não querem nada com nada, não sabem fazer nada direito”. Ser assertivo não é negar as nossas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, mas sim saber expressá-las.

Agora será apresentado um exemplo, elaborado por Alberti e Emmons (1978), que ilustra os três tipos de interação. Depois será apresentado um breve resumo dos comportamentos agressivos e não-assertivos.

Fumando Maconha

Pam é uma aluna do terceiro colegial, muito simpática, que tem se encontrado com um rapaz muito atraente de quem ela tem gostado muito. Em uma noite ele a convidou a participar de um bate-papo com outros dois casais, ambos casados.



Fumar é uma escolha, uma decisão. Porém, escolher envolve pensar nas consequências em curto, médio e longo prazo.

Quando todos se reuniram na festa, Pam sentiu-se muito bem e gostou muito. Depois de uma hora, mais ou menos, um dos homens casados pegou alguns cigarros de maconha e sugeriu que todos fumassem. Todos prontamente aceitaram, exceto Pam, que não queria experimentar maconha. Ela ficou em conflito, porque o rapaz que ela admirava estava fumando maconha e, quando ele lhe ofereceu o cigarro, ela decidiu ser:

- a) **Não-Assertiva:** aceita o cigarro, demonstrando já ter fumado maconha antes. Ela observa atentamente os outros para ver como eles fumam. No fundo, ela teme que eles lhe peçam para fumar mais. Os outros estão falando em “ficar muito doidos” e Pam está preocupada com o que o rapaz está pensando dela. Ela negou a si própria, não foi sincera com seu namorado, e sente remorso por ter entrado em uma situação que não queria;
- b) **Agressiva:** Pam fica indignada quando lhe oferecem a maconha e explode com o rapaz por ele tê-la levado a uma festa de tipo tão “baixo”. Diz que prefere voltar logo para casa a ficar com este tipo de gente. Quando as outras pessoas da festa lhe dizem que ela não precisa fumar, se não quiser, ela não se satisfaz e continua indignada. Seu amigo fica humilhado, sem jeito com seus amigos e desapontado com ela. Embora ele continue cordial com Pam quando a leva para casa, ele não mais a convidará para sair;
- c) **Assertiva:** Pam não aceita o cigarro, dizendo simplesmente: “Não, obrigada. Não estou com vontade”. Ela continua, explicando que nunca fumou antes e que não tem vontade de fazê-lo. Diz que preferiria que os outros não fumassem, mas reconhece o direito que eles têm de fazer suas próprias escolhas (ALBERTI; EMMONS, 1978, p. 30-31).

Esse exemplo, apesar de polêmico, foi escolhido por valorizarmos a interdisciplinaridade dos conteúdos, e o tema *droga* ou *uso abusivo de drogas* deve ser trabalhado em diferentes disciplinas/matérias na escola. O educador, ao invés de punir, deve criar espaços de discussão com ênfase no fato de que nossos comportamentos geram consequências a curto, médio e longo prazo, que

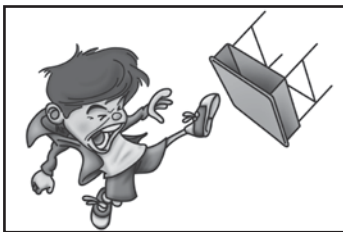
recaem sobre nós e sobre nosso ambiente familiar, escolar, social e afetivo. Portanto, saber escolher, baseando-se nas consequências produzidas, aumenta o repertório crítico dos alunos diante da tomada de decisão quando uma discussão honesta (não punitiva) é travada. As escolhas serão conscientes quando se conhece bem as consequências positivas ou negativas delas.

8.3 COMPORTAMENTO AGRESSIVO EM SALA DE AULA

Quantos de nós tivemos professores duros, carrascos, punitivos, que conseguiam manter a disciplina e os alunos na linha? Então, como parecem dar certo essas práticas de interação, elas são mantidas. Porém, o que acontece é que todos os alunos acabam estudando por medo e com raiva, e não pelo conhecimento e pelo prazer, pela satisfação em estudar e aprender. Todos os alunos estudam para as avaliações e trabalhos dos professores *linha-dura*, o modelo “carrasco” é perpetuado. O tipo “osso duro de roer” parece ser produtivo, pois todo mundo faz o que ele pede sem questioná-lo, a obediência é plena, 100%, então, esses alunos tenderão a repetir aquilo que parece dar certo.

Entretanto, as emoções que acompanham estas práticas educativas que “dão certo” são medo, ansiedade, raiva, ódio ou desprezo pelo professor e pela escola. Nós, psicólogos, perguntamos: será que vale a pena? Certamente não. Os autores chamam nossa atenção para o produto colateral dos comportamentos agressivos. Mas, afinal, o que é comportamento agressivo?

O “comportamento agressivo resulta comumente num ‘rebaixar’ o receptor. Seus direitos foram negados e ele se sente ferido, humilhado e na defensiva. Embora a pessoa agressiva possa atingir seus objetivos, ela pode agir de forma muito vigorosa, causando uma forte impressão negativa e mais tarde arrepender-se disso, assim como gerar ódio e frustração, que mais tarde pode vir contra ela na forma de vingança” (ALBERTI; EMMONS, 1978, p. 27-28). Esses autores afirmam que:



Exemplos de comportamentos agressivos.

Os professores são especialmente culpados pelo comportamento não-assertivo, basicamente do mesmo modo que os pais. Crianças quietas, bem comportadas, que não questionam o sistema, são recompensadas, enquanto aquelas que o fazem são de algum modo tratadas com desprezo (ALBERT; EMMONS, 1978, p. 21).

A obediência existe na sala não porque os alunos respeitam professores e sim porque eles têm medo das represálias, da prova difícil, do tamanho infindável da lista de exercícios, do bilhete dirigido aos pais, do constrangimento em público etc. Por conta disto o professor obtém o bom comportamento: a obediência. O respeito e a admiração, porém, são obtidos através de ações assertivas, aliadas ao ensino de qualidade e na didática adequada, centrada na aprendizagem do aluno. **Ser assertivo dá mais trabalho**, porém as consequências a médio e longo prazo serão alunos que gostam da aula, de ir à escola, que respeitam a autoridade do professor, o qual por sua vez a exerce de forma não autoritária.

Os comportamentos agressivos em sala de aula ocorrem tanto por parte do professor como do aluno. A ocorrência deles, no entanto, é prejudicial para a qualidade das interações. Uma boa forma de reagir à agressão é não revidar, pois há um ditado popular muito sábio que diz “violência gera violência”, às vezes não de imediato, mas a violência surgirá a médio e longo prazo de forma variada. Pensemos em um exemplo que poderia se encaixar na importância de “não se responder com a mesma moeda”, ou seja, não aplicar a fórmula “olho por olho, dente por dente”.

Um aluno, ao provocar o professor, pode estar pretendendo obter reconhecimento e valorização dos colegas. A situação pode ficar ainda pior quando o professor fica “vermelho de raiva”, gagueja, grita ou diz que vai chamar a diretora. Não sabe, mas está primeiro tirando sua autoridade em sala e delegando-a para o diretor, inconscientemente, e sem perceber está fortalecendo o comportamento inadequado do aluno. Uma dica seria o professor aproveitar qualquer coisa mínima que fosse, algo adequado, e converter para o tema da aula, tentar selecionar algo de positivo naquela provocação e direcionar para o tema da aula, como: “isto que você falou é muito importante e me fez lembrar isso e aquilo, nossa, foi graças ao seu comentário que eu lembrei disto”. O aluno, que antes recebia

atenção por ser inadequado, passa a receber atenção por algo proveitoso. Você pedir para o aluno trazer material sobre a conversa paralela que mantinha com os amigos e socializar aquele conteúdo fazendo alguma ligação com o tema da aula é uma forma de valorizar o aluno e criar condições para ele se interessar pelo conteúdo que está sendo ministrado. O aluno se sente respeitado e o professor mais confiante, porque deu um jeito de trazê-lo para a aula de forma produtiva para ambos. Voltamos a repetir que não há fórmulas, os exemplos aqui utilizados são meras ilustrações. É o contexto e nossa preocupação constante de sermos assertivos sem perder de vista a qualidade do ensino que irão nos ajudar a enfrentar problemas de comunicação e interação que ocorrem na sala de aula.

Outro aspecto a destacar é o uso de punição que constitui uma forma de agressão. O problema está na crença que, punindo o mau comportamento, o comportamento indesejado, se está ensinando o bom/adequado comportamento. Doce ilusão! Pois, punir apenas impede que o comportamento indesejado ocorra durante a punição, porém longe ou fora do alcance do agente punidor ele volta a ocorrer. Por exemplo: punir o aluno que cola durante uma avaliação não nos dá garantias de que o aluno vá estudar e deixar de colar em uma próxima avaliação.

Sidman chama a atenção para os problemas pessoais e sociais que são produtos de interações mantidas ou mediadas por coerção. Entende-se por coerção interações em que um obriga, impele, força o outro a se comportar na forma em que o primeiro quer. E as escolas são os locais cuja comunicação e interações são predominantemente coercitivas, produzem obediência cega ou desistência como uma rota de fuga viável e segura. Argumenta Sidman (1995b, p. 118) que “desistentes da escola são um exemplo particularmente trágico. Embora muitas comunidades não deixem mais os professores usar a punição corporal, a coerção ainda é a principal ferramenta pedagógica”. Sabemos que o comportamento agressivo, a coerção, é meio disfarçado, mas aparece na forma de: orelha de burro; exposição do aluno lento ao ridículo; testes orais para aluno com dificuldade de aprendizagem; divulgação da nota da menor para a maior, de tal forma que os alunos ‘fracassados’ tenham sua nota baixa conhecida por todos; respostas às pergun-

tas/dúvidas do aluno de forma ríspida etc. Imaginamos que todos que estão lendo esse texto discordam dessas práticas, porém infelizmente elas ocorrem em nossas escolas do século XXI. Essas punições acontecem porque alguns professores e pais acreditam que expor e constranger em público é uma prática educativa eficiente. As pessoas acreditam que uma forma de fazer com que os alunos aprendam é puni-los quando eles fracassam. Mas, educar é criar condição para que a aprendizagem ocorra com sucesso, dando atenção, incentivando, elogiando e reconhecimento o aprendizado do aluno, estas sim são ferramentas poderosas e não geram os efeitos colaterais da punição.

8.4 COMPORTAMENTO NÃO-ASSERTIVO EM SALA DE AULA

Nenhum professor ou aluno é na totalidade de suas experiências só assertivo, só agressivo ou só não-assertivo. Todos nós somos a combinações desses três tipos, com a predominância de um deles. Porém, compartilhamos com a mesma preocupação de Sidman (1995), se quisermos interações humanas mais saudáveis devemos ter ações assertivas. Todos ganham quando enfrentamos as dificuldades da vida ou resolvemos conflitos que envolvem diferentes interesses de forma assertiva. Pois, na asserção, ninguém sai prejudicado, no sentido de que acordos são feitos, mesmo que os interesses sejam totalmente conflitantes e incompatíveis. As pessoas assertivas irão apresentar alternativas, irão ceder em algum ponto e acordos serão firmados. As pessoas envolvidas avaliam onde podem ceder, argumentam a favor de seus interesses, mas respeitam também o direito do outro. Todos tentam fazer seu direito ser respeitado sem gerar constrangimento ou sofrimento para outra pessoa.

Os autores Albert e Emmons (1978, grifo nosso) afirmam que “a pessoa, **professor ou aluno** não-assertiva tende a pensar na resposta apropriada depois que a oportunidade passou. A pessoa agressiva pode responder muito vigorosamente, causando uma forte impressão negativa e mais tarde arrepende-se disso” (Disponível em: <://www.sexologawalkiriafernandes.com/Microsoft%20



Pessoa não-assertiva sofre porque pensa em agir/fazer diferente, mas não consegue ser assertiva. Passa uma imagem diferente da que pretende.

Word%20-%20Comportamento%20Assertivo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.). Deveríamos nos esforçar para sermos predominantemente pessoas mais assertivas, procurando agir apropriadamente nas diferentes situações que enfrentamos cotidianamente na escola, na família ou no trabalho.

No Quadro 10 constam atitudes e sentimentos tanto do emissor como do receptor. Na sala de aula, o professor e os alunos são ao mesmo tempo receptores e emissores nas situações de comunicação que ocorrem. As interações permitem inúmeras combinações entre os dois atores (emissor e receptor) e os três tipos de comportamentos (não-assertivo, agressivo e assertivo). Aplicando-se a fórmula de análise combinatória ($3^2 = 3 \times 3 = 9$) teremos 9 possibilidades de interações nas comunicações humanas. A situação perfeita de interação não ocorre na frequência que desejamos, ou seja, emissor assertivo interagindo com receptor assertivo. Mas, o verdadeiro caos é quando a interação é emissor e receptor agressivos, nesse caso as consequências são desastrosas, tanto num ambiente escolar, de trabalho ou no seio da família. O quadro a seguir apresenta um resumo considerando o ponto de vista do emissor e do receptor que é não-assertivo, agressivo e assertivo.

| Comportamento não assertivo | Comportamento agressivo | Comportamento assertivo |
|--|--|--------------------------------------|
| O EMISSOR | O EMISSOR | O EMISSOR |
| Nega a si próprio. | Valoriza-se à custa dos outros. | Valoriza-se. |
| Fica inibido. | Expressa-se. | Expressa-se. |
| Fica magoado e ansioso. | Deprecia os outros. | Sente-se bem consigo mesmo. |
| Permite que outros escolham para ele. | Escolhe para os outros. | Escolhe por si. |
| Não atinge os objetivos. | Atinge os objetivos desejados ferindo os outros. | Pode atingir os objetivos desejados. |
| O RECEPTOR | O RECEPTOR | O RECEPTOR |
| Repudia-se. | Sente culpa ou raiva. | Valoriza-se. |
| Sente-se ferido, humilhado e na defensiva. | Deprecia o emissor. | Expressa-se. |
| Não atinge os objetivos desejados. | Atinge os objetivos à custa do emissor. | Pode atingir o que deseja. |

Quadro 10: Emissores e receptores não-assertivos, agressivos e assertivos.

Como o objetivo aqui é criar condições para facilitar a compreensão da diferença entre os três tipos de emissores e receptores, será apresentado outro exemplo do livro de Alberti e Emmons (1978), cujo título é “jantando fora”. Leia atentamente e reflita sobre as consequências em curto, médio e longo prazo de cada um deles. Às vezes parece vantajoso em curto prazo ser agressivo, pois se atinge mais rápido o objetivo em sala de aula. Por exemplo: obediência e aparente envolvimento do aluno com a aula. A pergunta é: em longo prazo, qual será a qualidade da interação, das emoções e sentimentos de cada um dos agentes envolvidos na interação? As pessoas vítimas de agressão não respeitam o agressor, e sim têm medo dele, elas não o admiram e sim o desprezam, elas evitam contato com o agressor e, na primeira oportunidade que tiverem, fugirão do agressor ou do ambiente em que ocorrem as agressões. E ainda existe a possibilidade do agredido se voltar contra o agressor, agredindo-o também. Outro exemplo com os três padrões de interação será apresentado, para ilustrar a discussão apresentada acima.

8.4.1 VERIFICANDO UM EXEMPLO: “JANTANDO FORA”

“Jantando Fora”

O Sr. e a Sra. A estão em um restaurante de preços moderados. O Sr. A pediu um bife especial, mas quando este lhe foi servido, o Sr. A percebeu que o bife estava muito bem passado, ao contrário do que ele havia pedido. Seu comportamento é:

- a) **Não-Assertivo:** o Sr. A resmunga para a mulher a respeito do bife “queimado” e diz que não volta mais a este restaurante. Ele não diz nada ao garçom e responde “Tudo legal” à sua pergunta “Está tudo bem?”. A sua noite e seu jantar são altamente insatisfatórios e ele se sente culpado por não ter tomado uma atitude. A auto-estima do Sr. A e a admiração da Sra. A por ele são diminuídas pela experiência;
- b) **Agressivo:** o Sr. A chama o garçom à mesa e é injusto e grosseiro com ele, pelo garçom não lhe ter atendido bem. A sua atitude ridiculariza o garçom e constrange a Sra. A. O Sr. A pede e recebe outro bife, mais próximo ao que ele queria. Ele



Dependendo do comportamento das pessoas envolvidas, a situação “jantando fora” pode ser agradável ou uma experiência desastrosa.

se sente controlando a situação, mas o embaraço da Sra. A cria atrito entre eles e estraga a noite. O garçom fica humilhado, zangado e sem jeito o resto da noite;

- c) **Assertivo:** o Sr. A chama o garçom à sua mesa, lembra-lhe que pediu um bife especial, mostra-lhe o bife bem passado, pede-lhe educada mas firmemente que o troque por um mal passado, como ele havia pedido. O garçom pede desculpas pelo erro e rapidamente o atende. O casal aprecia o jantar e o Sr. A se sente satisfeito consigo mesmo. O garçom se sente feliz com o freguês satisfeito e o serviço adequado (ALBERTI; EMMONS, 1978, p. 29-30).

Esperamos que você tenha gostado e, se quiser obter mais informações, há um excelente resumo do livro de Alberti e Emmons, que se encontra no site do Centro de Estudo em Psicologia (disponível em: <www.cemp.com.br>) com informações sobre o desenvolvimento do comportamento assertivo, os 13 passos necessários para tornar-se assertivo, além das reações adversas que podemos nos deparar quando as pessoas com que interagimos não estão preparadas para nossa asserção.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

COERÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES.

SIDMAN, M.

Este livro se constitui em um rico material para aqueles que querem conhecer mais sobre os tipos de controle (reforço positivo, reforço negativo e punições), considerando que o controle mantido por reforço positivo é a marca do behaviorismo radical de Skinner. Porém, conforme destaca Sidman, é o controle aversivo, mantido por coerção, sanções, punição e agressões o mais presente e utilizado nas relações humanas. O autor fornece muitos exemplos da vida cotidiana, demonstrando que, por desconhecimento ou por negação do controle, acabamos nos submetendo ao controle aversivo e vivenciando as consequências desastrosas deste.

SIDMAN, M. Coerção e Suas Implicações. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995a.

REFLITA SOBRE

1. Em sua opinião, qual a importância do tema “assertividade” para sua formação profissional?
2. Reflita sobre experiências ocorridas no contexto escolar que seriam exemplos de aplicação de asserção com seus colegas, professores e funcionários da administração da escola.
3. Por que diretor, funcionários, alunos e professores não devem agir como inimigos no ambiente escolar, e sim com respeito mútuo?

■ CAPÍTULO 9 ■

HABILIDADES DE INTERAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste Capítulo é apresentar seis tipos de habilidades de interação social que podem contribuir para as relações interpessoais mais saudáveis e ajudar a prevenir problemas de interação. Este Capítulo não é uma espécie de “receita pronta de bolo”, pois, não é essa nossa intenção, queremos que a leitura deste Capítulo possa estimular sua imaginação e criatividade (sabemos que você as tem) para que você possa pôr em prática as estratégias capazes de evitar conflitos advindos da falta de habilidade de interação.

9.1 HABILIDADES DE INTERAÇÃO

Pessoas (professores e alunos) que se tornam socialmente habilitadas, são pessoas que buscam constantemente sua satisfação pessoal, sem, contudo, descuidar da qualidade de suas interações. Iremos apresentar um resumo dos seis tipos de habilidades de interação, e suas contribuições para o contexto escolar. O resumo foi construído baseado em Falcone (2002), que abordou seis tipos de habilidades de interação: 1) saber iniciar, manter e encerrar uma conversa (uma aula); 2) saber fazer pedidos; 3) saber responder pedidos; 4) saber pedir a alguém para mudar um comportamento indesejável; 5) saber responder a críticas; e 6) saber fazer e receber elogios.

9.1.1 INICIAR, MANTER E ENCERRAR CONVERSÃO/AULA.

A idéia de *conversa* aqui será abordada como uma aula, em que professor e alunos conversam sobre um tema. Para iniciar uma conversa podemos começar destacando alguma característica do contexto (tipo de assunto, reportagem de jornal ou revista etc.), também podemos começar destacando um comportamento da outra pessoa ou do seu próprio comportamento. O importante é iniciar e escutar o outro, pois uma escuta e uma observação atentas constituem um dos elementos centrais de uma conversa. O professor inicia uma aula cumprimentando seus alunos, por exemplo: Bom dia, como vão? Tudo bem com vocês? etc. Pois, etiquetas sociais tornam mais agradável o início de uma aula, é bem diferente de se chegar

sem qualquer tipo de cumprimento e se iniciar as atividades, usando a lousa, apresentando lâminas com retroprojeter ou *data-show*, solicitando a entrega de tarefas ou passando tarefas, ou pior, dando broncas, fazendo críticas. A conversa começa desagradável e pode prejudicar a qualidade das interações daquela aula.

Manter a conversa com os alunos é saber dar continuação, desenvolver a aula: verificando o que eles sabem sobre o tema, valorizando comentários, perguntas e exemplos. Você pode perguntar se há dúvida, caso sim, adapte a explicação, com o cuidado de não subestimar ou superestimar a capacidade intelectual do aluno. No primeiro caso fica monótono e chato, no segundo fica incompreensível e chato também.

Para manter a aula, o professor deve fazer perguntas abertas que facilitem a participação do aluno, pode também fazer perguntas específicas, mas sem exigir a resposta perfeita, muito elaborada, porque ao invés de incentivar a participação pode bloquear e intimidar o aluno. É eficiente pedir para o aluno emitir sua opinião, deixando claro que o professor precisa saber o que cada aluno sabe sobre o tema etc. Argumentar que gostaria de ter acesso ao que cada um já ouviu falar sobre tal tema para poder, no aqui e agora, desenvolver a aula valorizando a contribuição dos alunos. Essa atitude costuma dar certo e eles participam. Também ajuda, sempre que possível, apresentar exemplos concretos ou abstratos que ilustrem algum tipo de funcionalidade em curto, médio ou longo prazo daquele tema estudado.

E, com relação ao encerramento da aula! Também é importante saber terminar uma aula. Nossos alunos nos dão dicas preciosas, como por exemplo, que o tempo da aula está acabando, é só observá-los: eles fecham os livros, arrumam o material, olham o relógio etc. Nós professores devemos ser sensíveis a estas dicas e ir encerrando a aula, fazendo o fechamento daquele encontro, fazendo um resumo do que foi abordado, concluído o tema, solicitando tarefas etc. O que não pode ocorrer é a aula acabar porque tocou a sineta ou porque outro professor aguarda para entrar, é desagradável e não é didático encerrar abruptamente sem nenhuma sinalização para o aluno.

O fato é que não há regras para se iniciar, manter e encerrar uma conversa, saber observar e ser sensível ao outro ajuda bastan-

te. Falcone (2002, p. 93) aponta alguns cuidados que devemos ter para iniciar uma conversa: “evitar comentários negativos ou queixosos, que não estimulam o interlocutor a prosseguir com a conversa”. Com relação a manter a conversa, devemos perguntar sobre a opinião do outro e ouvir, fazer pausa para informar que vamos mudar de assunto e, quando a escuta é atenta e sensível, faz com que a outra pessoa se sinta valorizada, facilitando o vínculo. Com relação ao término da conversa, devemos: 1) concluir a conversa; 2) adotar posturas corporais e verbais que indiquem encerramento; 3) fazer uma síntese, fechando o assunto; 4) combinar como vai ser o novo encontro (FALCONE, 2002, p. 94).

9.1.2 A IMPORTÂNCIA DE SABER FAZER PEDIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na sala de aula, constantemente professores e alunos fazem pedidos uns aos outros. É fundamental a habilidade de se saber fazer o pedido, porque pedidos bem feitos, formulados de maneira adequada, aumentam as chances de o receptor atender à solicitação. Ao passo que pedidos mal formulados ou inadequados, sob a forma de ameaças, suborno, ou exigências abusivas geram sentimentos negativos (sejam de raiva ou de medo) no receptor, seja ele professor ou aluno.

Os pedidos devem ser formulados na primeira pessoa (Eu/nós) expressando desejo de maneira clara e direta; o pedido deve especificar o que se deseja da outra pessoa em termos de comportamento; o emissor do pedido deve levar em conta o desejo e os sentimentos da outra pessoa (receptor do pedido). Exemplo: 1) EU gostaria que você não atendesse o celular em sala de aula porque me atrapalha, porém se você estiver esperando uma ligação importantíssima coloque o celular no modo silencioso e, quando ele tocar, atenda-o fora da sala; 2) Professor, EU gostaria de um exemplo diferente deste para facilitar minha compreensão; 3) NÓS (alunos) gostaríamos de saber se é possível o senhor (o professor) mudar a data da avaliação porque já temos outras agendas para esta data. Se o senhor mudar a data poderemos estudar melhor para ambas as avaliações etc. Essas são apenas sugestões, diante das inúmeras possibilidades e situações que suscitam de nós habilidades para formular pedidos adequados.

Devemos evitar fazer pedidos absurdos, para tanto são precisos alguns cuidados como: o que eu quero da outra pessoa com este tipo de pedido? Estou levando em consideração os sentimentos da outra pessoa caso meu pedido seja aceito? Como a outra pessoa se sentirá diante deste meu pedido? Há conflito de interesses entre o emissor e o receptor do pedido? Caso sim, o pedido deve ser reformulado, elaborando-o melhor.

Iremos apresentar um quadro que ilustra os cuidados e as etapas a serem considerados para a formulação de um pedido adequado, com conflitos de interesse. Consta às etapas necessárias para formulação de pedido quando há conflito de interesse e exemplos de falas para cada uma das etapas.

| Etapas | Modelo de falas para formulação de pedidos |
|--------------------------------------|---|
| Obtenção da informação | 1. O que eu quero da outra pessoa? Ex.: Quero que ela esclareça as minhas dúvidas neste momento. 2. Quais as consequências de ter o meu pedido/desejo aceito e realizado? Ex.: Poderei fazer meu trabalho sem atraso. 3. O que a outra pessoa quer (quais as consequências para ela)? Ex. Ela quer fazer o trabalho dela, não quer atrasar o trabalho porque parou para me ajudar. |
| Processamento para tomada de decisão | 1. Eu preciso verificar se há conflitos de interesses/desejos? Ex.: No caso há sim, pois se a outra pessoa deixa de fazer sua atividade para me ajudar, ela irá se prejudicar. 2. Desejo manter ou modificar o que eu quero para chegar a um acordo? Ex. Propor um ajuste, alternativa, no caso, oferecer ajuda ao outro assim que terminar o próprio trabalho. |
| Formulação do pedido | 1. Declarar, expressar o que eu desejo do outro. Ex. Eu sei que você... 2. Solicitar o que deseja, especificando o comportamento do outro. |
| Pedido verbalizado | Eu sei que você está muito ocupado, mas se você me esclarecer algumas dúvidas sobre como fazer o meu trabalho, eu poderei, assim que terminar o meu, ajudar você a desenvolver o seu trabalho. Desta forma, eu ficarei muito grato a você e nós dois poderemos adiantar os nossos trabalhos. O que você acha? |

Quadro 11: Modelo de falas para formulação de pedidos (Fonte: Falcone, 2002, p. 96-97)

9.1.3 A IMPORTÂNCIA DE SABER RESPONDER A PEDIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tão importante quanto saber fazer pedidos é também saber responder a pedidos. Quando no pedido os desejos expressos são compatíveis para as partes envolvidas, ou seja, quando não há conflito, o receptor normalmente atende ao pedido. Entretanto, quando há choque de interesses, desejos incompatíveis que provocam conflitos para as partes envolvidas, o receptor poderá recusar o pedido, ou oferecer um acordo, apresentando alternativas quando for possível. Fazendo um elo com o Capítulo sobre assertividade, na prática, podemos ter pessoas não-assertivas que não sabem dizer não. Elas atendem ao pedido se prejudicando, ou não conseguem propor uma alternativa conciliatória. **Saber recusar um pedido é uma habilidade fundamental para evitar situações desagradáveis e constrangedoras**, não atender a pedidos indesejados nos dá a sensação de controle sobre nossas vidas, uma vez que podemos tomar nossas próprias decisões, cientes das consequências que elas geram sobre nós e para nosso ambiente, no caso, a sala de aula. Em suma, saber responder a pedidos envolve questionamentos do tipo: Quais são as consequências de atender ao pedido, para mim e para a outra pessoa? Depois dessa análise então, podemos: 1) aceitar o pedido; 2) recusá-lo, dizer “não”; e 3) recusar o pedido, apresentando alternativa ou acordo.

9.1.4 PEDIR A ALGUÉM PARA MUDAR UM COMPORTAMENTO INDESEJÁVEL.

Geralmente, nós esperamos que as pessoas percebam que seu comportamento está nos incomodando, porém o ato de esperar não costuma ser uma estratégia eficiente. Assim como fazer a comunicação de maneira hostil, agressiva, para o aluno que está incomodando, além de ofendê-lo, produz efeitos colaterais terríveis para o relacionamento e um convívio desagradável em sala de aula. **Devemos evitar certas atitudes inadequadas quando alguém está nos incomodando.** São elas: a) não despejar uma lista de queixas sobre o interlocutor; b) evitar o uso de expressões globais como “sempre” ou “nunca”, porque elas costumam ser injus-

tas, pouco precisas e difíceis de contestar. Exemplo: “você **sempre** chega atrasado à minha aula”, “você **nunca** sabe explicar direito o assunto etc.”; c) evitar deduzir os motivos/intenções do outro, pois essa atitude pode prejudicar a comunicação e, se por ventura, a dedução corresponder aos fatos, ainda não é garantia que o outro vá admitir e concordar com a dedução. Exemplos: “você tem prazer em me provocar”, “você gosta de me fazer sentir culpado etc.”; e, por fim, d) evitar ver o lado negativo, os aspectos ruins e os defeitos em tudo que o outro faz ou diz, tornando-se míope para as coisas positivas que ocorrem na sala de aula, na escola e na comunidade. Exemplos: o professor pode destacar para os alunos que eles poderiam fazer mais perguntas, participar mais da aula, e ignorar comportamentos corporativos que ocorrem entre os alunos.

A autora Falcone (2002) relata sete diretrizes a serem consideradas quando precisamos pedir a alguém para mudar um comportamento indesejado, são elas:

1. Decidir se vale à pena criticar um comportamento, quando ele é mínimo e com poucas chances de tornar a ocorrer;
2. Ser breve. Expressar sem rodeios o que se quer dizer;
3. Evitar fazer acusações, dirigindo a crítica ao comportamento e não à pessoa;
4. Solicitar uma mudança específica do comportamento;
5. Expressar os sentimentos negativos em primeira pessoa;
6. Quando possível, começar e terminar a conversa em um tom positivo;
7. Estar disposto a escutar o ponto de vista da outra pessoa. Encerrar gentilmente a conversação, caso seu desenvolvimento esteja produzindo uma seqüela. Encerre, retorne quando você ou a outra parte estiver mais calma (FALCONE, 2002, p. 99).

Quando interagimos com uma pessoa que não sabe pedir para o outro mudar o comportamento, geralmente esta irá reclamar, se queixar e criticar o outro, **o que não produz mudanças do comportamento, mas sim danifica as relações interpessoais** porque elas não serão saudáveis e nem produtoras de bem estar psicológico. É importante saber responder a críticas, assunto da próxima Seção.

9.1.5 RESPONDER A CRÍTICAS DO PROFESSOR E DO ALUNO

Quando as pessoas recebem críticas, tendem a reagir na defensiva, de diversas formas: evitando-as, fingindo que não é com elas, recusando-se a discutir a crítica ou mudando de assunto. Também podem reagir à crítica rebatendo com outra crítica, negando o que foi criticado, inventando uma desculpa para justificar-se etc. Essas formas de reação defensivas estão presentes nas interações humanas que ocorrem no ambiente de sala de aula. Ao reagir na defensiva, geralmente ocorrem discussões acaloradas que prejudicam o convívio das relações. É muito difícil lidar com a crítica de forma assertiva; difícil, porém não impossível.

As principais maneiras de agirmos assertivamente às críticas são:

- a) Primeiro, esperar que a crítica seja concluída, e, se tivermos razão, então, se faz necessário iniciar a nossa defesa de maneira construtiva: pedindo detalhes, informações mais específicas, com o intuito de compreender o fato e não com a intenção de compilar dados para serem utilizados como defesa. Quanto mais informações forem obtidas, mais fácil de analisar e entender a crítica que a nós é dirigida;
- b) Segundo, é fundamental concordar com o que de fato corresponde à realidade, o que há de verdadeiro na crítica. Se o aluno afirma que o professor apenas exige que eles cumpram seus deveres e não se responsabiliza por suas próprias obrigações, sendo uma verdade, o professor deve acatar a crítica, e assim, precisa mudar seu comportamento;
- c) Terceiro, devemos estar de acordo que o outro tem direito de se expressar, pensar do jeito que pensa, mesmo que nós discordemos, é a opinião dele colocada sobre forma de crítica. Conforme afirma Falcone (2002, p.101): “Vale a pena buscar a verdade no que é dito [...] críticas costumam ser formuladas em termos gerais (sempre ou nunca) para se referir ao nosso comportamento. Ao enfrentar críticas gerais, podemos concordar com a parcela de verdade contida nelas para, depois, citar fatos que as desconfirmem.”

Cabalo (1993) segue a mesma linha de raciocínio de Falcone, quando argumenta afirmando que, depois de tentarmos reagir às críticas de forma honesta, não tendo resultados positivos para as partes envolvidas e tendo esgotado todos os recursos de tratar a crítica, **então, podemos utilizar estratégias defensivas para lidar com as críticas que são agressivas, quando o interlocutor insiste em nos desrespeitar.** Ou seja, reagir na defensiva, ignorando seletivamente os aspectos específicos da fala do interlocutor, pois é prudente não contestar as manifestações injustas, destrutivas da crítica, quando o outro está alterado, usando um tom de voz alto. Pela forma assertiva é melhor esperar, afastar-se fisicamente da pessoa agressiva, se for possível, e continuar a conversa em outro momento, quando ela tiver se acalmado. Tente, nestes casos, de forma gentil, se recusar a dar continuidade à conversa quando uma das partes está agressiva. Depois, ponha em prática a habilidade de iniciar, manter e encerrar uma conversa.

9.1.6 FAZER E RECEBER ELOGIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma das habilidades mais fáceis de pôr em prática seria a de fazer e receber elogios. Entretanto, nossa cultura não nos ensina essa habilidade, ao contrário, nas entrelinhas ou abertamente os elogios são mal interpretados, acredita-se que elogios podem “estragar” ou deixar o outro “convencido”. Aliado a isto, nós não temos o hábito de reconhecer comportamentos que os outros fazem ou dizem que nos agradam. Esta crença subjacente em nossa sociedade, de que se as pessoas recebem elogios elas se tornam convencidas, é um equívoco, ao contrário, elas irão produzir bem e mais quando são valorizadas. Não raro nos deparamos com pais que percebem quando o filho tira uma nota baixa, e dão bronca para o filho estudar mais. E se o filho estuda e consegue obter um bom desempenho escolar, “não fez mais do que a obrigação”. Outro exemplo que ilustra crenças distorcidas: porque devo elogiar um funcionário pelo bom trabalho se ele recebe para fazer isto? etc. Assim, na sociedade é perpetuado fazer crítica aos comportamentos que nos incomodam, e escassez ou ausência de elogios para os que nos agradam. Na sala de aula são reconhecidas, des-



Ilustração de comportamento de interação do tipo agressivo.

tacadas mais as ações inadequadas dos alunos que incomodam o professor do que aquelas adequadas e desejadas que agradam a todos (professores, alunos e funcionários técnico-administrativos). Pais são frequentemente chamados para reuniões por meio de bilhetes em que são destacados comportamentos-problema dos filhos, raramente são convocadas reuniões por meio de mensagens que elogiam as ações adequadas dos filhos, salvas raras exceções, como em escolas maternas e em jardins de infância. Alunos criticam professores que utilizam didáticas tediosas de que eles não gostam, porque não facilitam a aprendizagem, entretanto, professores que inovam e utilizam diferentes recursos didáticos também não recebem elogios dos alunos por estas atitudes. A regra está instalada: repreender comportamento inadequado e não elogiar os adequados. Enfim, apesar desta regra, nós defendemos arduamente este princípio: elogiar ações e atitudes adequadas na escola deve ser uma prática para todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), independente da idade das pessoas envolvidas.

E o que é, afinal, um elogio? São tipos de comportamentos verbais que funcionam como reforçadores sociais, aumentando a frequência dos comportamentos elogiados. Ignorar comportamentos adequados pode ser uma forma de extingui-los, e também distorcer a função do elogio, utilizando-o como moeda de troca (“eu elogio para obter algo”), contribuindo para a extinção do comportamento desejado. O elogio deve ser sincero e expressar o apreço justificado pela ação da outra pessoa.

Cabalo (1993) fornece algumas sugestões para se fazer elogios, os quais devem ser sinceros, ser expressões positivas referentes ao comportamento, à aparência ou às poses da outra pessoa. Elogiar o que apreciamos do outro deve ocorrer quando não queremos nada em troca, caso contrário, o elogio não será bem recebido.

E, como responder a elogios? Não é conveniente devolver o elogio fazendo outro elogio exatamente igual, sobre o risco de parecer ser superficial, ou uma obrigação de agradecer. Elogios sinceros podem ser agradecidos de diferentes formas: com um sorriso, um olhar direto nos olhos da pessoa seguido pelo agradecimento. Não devemos recusar um elogio, pois isso diminui as chances de sermos elogiados pelos nossos comportamentos, aparência ou atitudes.



Ilustrações de interação que favorecem a formação de vínculos, sendo elogios sinceros um componente importante para relações interpessoais saudáveis.

9.2 INTELIGÊNCIA E HABILIDADES DE INTERAÇÃO

Os autores Daniel Goleman, em seu livro *Inteligência Emocional* (1995) e Howard Garden (1994 e 1995), com a teoria das Inteligências Múltiplas, fornecem exemplos que ilustram a necessidade do ser humano de aprender a ser sensível ao outro e desenvolver o autoconhecimento e a auto-observação como formas de melhorar a qualidade das interações sociais, de obter satisfação pessoal e bem-estar psicológico.

Garden (1994) defende a existência de sete tipos de inteligências: musical, corporal-sines-tésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Além disso, Garden (1995) defende que escolas deveriam proporcionar experiências que desenvolvessem todas as sete inteligências, criando situações e condições que promovessem o aprendizado, utilizando todas as inteligências do ser humano, e não somente priorizar ou valorizar apenas o raciocínio lógico-matemático e as competências linguísticas. A inteligência é tratada como um conjunto de comportamentos (habilidades e capacidades) para resolver problemas ou para criar, elaborar produtos que são valorizados pelas pessoas do nosso convívio, da nossa comunidade e cultura em que estamos inseridos.

É de máxima importância reconhecer e estimular todas as variedades de inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos inteligentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência [...] se pudéssemos mobilizar toda gama das inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, talvez pudéssemos ajudar a aumentar a probabilidade da nossa sobrevivência neste planeta (GARDEN, 1995, p.14)..



Diferentes situações que ilustram o papel da escola/professores, família e comunidade na criação de oportunidades para crianças e jovens terem acesso a diferentes experiências de ensino/aprendizagem que promovam as inteligências múltiplas.

As inteligências interpessoal e intrapessoal defendidas por Garden (1994 e 1995) estão estritamente correlacionadas com as habilidades de interação. A interpessoal seria a capacidade de compreendermos as outras pessoas (seu desejos, seus motivos, suas escolhas etc.) e a intrapessoal seria nossa competência em nos conhecermos, sabermos quais são as nossas habilidades, capacidades e limites. A inteligência intrapessoal permite construir um modelo acurado e verídico em si mesmo, e utilizar esse modelo para operar efetivamente sobre a vida, produzindo satisfação e bem-estar. Além disso, são também estes dois tipos de inteligência, interpessoal e intrapessoal, que compõem o que Goleman chama de *Inteligência Emocional*.

Goleman (1995) aponta que valorizar “o cérebro racional” em detrimento “do cérebro emocional” não é produtivo nas escolas, pois no mundo real é preciso os dois tipos de inteligência (racional e emocional). O autor destaca os dois, entretanto, privilegia o emocional:

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes – e dois tipos diferentes de inteligências: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelos dois – não apenas o QI, mas a inteligência emocional, QE, que conta também. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional (Goleman, 1995, p. 42).



Experiências de interação diversificadas que envolvem afeto e favorecem o desenvolvimento da inteligência emocional.

Concluimos que a escola é um dos espaços que a sociedade criou para formalização da construção do conhecimento, e como tal, ocorrerá tanto a aprendizagem de conteúdos formais de diversas ciências e áreas do saber como também ocorrerá a aprendizagem de conteúdos informais, como os da inteligência emocional, ou seja, as habilidades de interação que promovem o desenvolvimento da inteligência interpessoal e intrapessoal.

Este Capítulo deu ênfase à importância dos conteúdos informais, como é o caso das habilidades de interação social. Queríamos provocar reflexões a respeito dos tipos de interação e do papel que o professor tem na promoção

de relações interpessoais saudáveis. Visto que o professor, de forma consciente ou não, é para os alunos um modelo em diversos sentidos, assim as habilidades de interação que o professor ensina em sala de aula ou na escola são de fundamental importância, mas além dessa habilidade o professor deverá apresentar outras competências profissionais como: didáticas de ensino e domínio dos conhecimentos da sua área de formação profissional.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

O STRESS DO PROFESSOR.

Lipp, M.

A pesquisadora Marilda Lipp desenvolve pesquisas sobre estresse e estratégias de enfrentamento para melhorar a qualidade de vida das pessoas, e não só no ambiente escolar. Neste livro ela aborda temas relacionados às atividades do professor, tipos de interação, condições de trabalho e vários tipos de pressões sofridas pelos professores, as quais prejudicam a qualidade de ensino e geram problemas para a interação com e entre os alunos, para a administração, para os pais e a comunidade. A autora dedica um capítulo a uma importante síndrome, chamada de *burnout*, que é um tipo de estresse crônico ocupacional. O professor com *burnout* apresenta uma exaustão física, emocional e mental. A leitura dos diferentes temas poderá ajudar o professor a identificar fatores externos e internos e como evitá-los, pondo em prática habilidades de interação.

Lipp, M. *O stress do professor*. São Paulo: Papyrus, 2002.

REFLITA SOBRE

1. Por que se afirma que o apoio social e as qualidades de interação podem reduzir o estresse do professor?
2. Como seriam as relações humanas sem o elogio, principalmente situações de interações entre professores e alunos, entre alunos e alunos?
3. Crie, ou pense, exemplos do contexto escolar que ilustrem consequências positivas para o processo de ensino-aprendizagem quando somos capazes de exercer diferentes habilidades de interação.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, R. E.; EMMONS, M. *Comportamento Assertivo: um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. Disponível em: <<http://www.cemp.com.br/novo/dados/upload/Comportamento%20Assertivo.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2009.
- ALMEIDA, R. S.; ALVES, C. B.; NEVES, G. N. et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. In: *Psicologia escolar e educacional*, jun. 2007, v. 11, n° 1, p. 123-132. ISSN 1413-8557.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. In: *Psicol. esc. educ.*, dez. 2008, v. 12, n° 2, p. 469-475. ISSN 1413-8557.
- ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E. E.; BEN, D. J. *Introdução à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BIAGGIO, A. M. B. Kolbergh e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol. 10, n° 1, p. 47-69, 1997.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. DE L. T. *Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia*. Saraiva: São Paulo, 1999.
- BOWLBY, J. *Apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1984-1985. Volumes 1-3.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org.). *Handbook of child psychology*. v. 1. New York, NY: John Wiley & Sons, 1998. p. 993-1027.

_____; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. In: *Psychological Review*, v. 101, n° 4, p. 568-586, 1994.

CABALO, V. E. El papel da las habilidades sociales em El desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org). *Sobre comportamento e cognição: aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. São Paulo: ARBytes, 1993. Volume 3.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; SOUZA, T. N. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. In: *Psicologia em Estudo*. v. 10, n° 1, p. 87-96, 2005.

_____; BOMFIM, J.; NORONHA DE SOUZA, T. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIN, K. DE S.; SILVA, A. P. S DA; CARVALHO, A. M. A. (Eds.) *Rede de significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 157-170.

_____. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. *Psicologia ambiental*. Campinas: Editora Alínea, 2004b. p.181-196.

_____; MENEGHINI, R. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n° 2, p. 367-378, 2003a.

_____. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. In: *Estudos de psicologia*. v. 8, n° 2, p. 289-297, 2003b.

- CARVALHO DE CARVALHO, D. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COSTA, N. *Até onde o que você sabe sobre o behaviorismo é verdadeiro?* Respondendo às principais críticas direcionadas ao behaviorismo de Skinner. 1ª. ed. Santo André, SP: ESETEC, 2004.
- ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In: *Estudos de Psicologia*. v. 8, nº 2, p. 309-319, 2003.
- _____. *Espaços para educação infantil: um quebra-cabeças?* Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. [Documento ainda não publicado].
- FALCONE, E. Contribuições para o treinamento em habilidade de interações. In: GUILHARDI, H. J. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2002. p. 91-104. Volume 10.
- FARIA, A. L. G. de. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. DE; PALHARES, M. S. (Eds.). *Educação infantil PÓS-LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. p. 67-97. [Coletâneas Polêmicas do nosso tempo, nº 62].
- FARIAS, A. K. C. R.; RIBEIRO, M. R. *Skinner vai ao cinema*. São Paulo: ESETEC, 2007.
- FIGUEIREDO, L. C. M. *Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética nas práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Psicologia. Uma Introdução*. São Paulo: Educ-Escuta, 1992.

- HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. *Análise do comportamento para a Educação: contribuições recentes*. São Paulo: ESETEC, 2004.
- INEP. *Thesaurus da Educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp>>. Acesso em: 10 set. 2009.
- JAPIASSU, H. *Introdução à Epistemologia da Psicologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- JUTRAS, S. Allez jouer dehors! Contributions de l'environnement urbain au développement et au bien-être des enfants. In: *Canadian Psychology Association/Société Psychologie Canadienne*. v. 44, n° 3, p. 256-266, 2003.
- KELLER, H. Exploratory behaviour, place attachment, genius loci, and childhood concepts: elements of understanding children's interactions with their environments. In: GÖRLITZ, D.; HARLOFF, H. J.; MEY, G.; VALSINER, J. (Eds.). *Children, Cities, and Psychological Theories: Developing relationships*. Berlin/New York: de Gruyter, 1998. p. 455-468.
- KUHN, T. A. *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Ed. PERSPECTIVA, 1978 (existem diversas reedições).
- LEGENDRE, A. Interindividual Relationships in Groups of Young Children and Susceptibility to an Environmental Constraint. In: *Environment and Behavior*. v. 31, n° 4, p. 463-486, 1999.
- _____. Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes/enfants en groupes. In: *Psychologie Française*. v. 42, n° 2, p. 157-168, 1997.
- LIPP, M. *O stress do professor*. São Paulo: Papirus, 2002.
- GARDEN, H. *A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- MARTIN, G.; PEAT, J. *Modificação de comportamento: o que é e como fazer*. Trad. Noreen Campbell de Aguirre. São Paulo: Roca, 2009.
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios básicos de análise e do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Ed.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- NETO, M. B. de C. Análise do comportamento: Behaviorismo Radical, Análise Experimental do Comportamento e Análise Aplicada do Comportamento. In: *Interação em Psicologia*, v. 6, nº 1, p. 13-18, 2002.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Plexus, 1994.
- PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETEC, 2004. p. 11-32.
- PIAGET, J. *O estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1979.
- _____. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- POLONIA, A. DA C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 190-209.
- RIVLIN, L. G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. In: *Estudos de Psicologia*. v. 8, nº 2, p. 215-220, 2003.

- SIDMAN, M. *Coerção e Suas Implicações*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995a.
- _____. Rotas de fuga. In: *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995b, p. 113-134.
- SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. Trad. João C. Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [Trabalho original publicado em 1953].
- _____. *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Trad. Anita Liberalesco Neri. Campinas, SP: Papyrus, 1991. [Trabalho original publicado em 1989].
- _____. *Sobre o Behaviorismo*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix; Ed. Universidade de São Paulo, 1982. [Trabalho original publicado em 1974].
- _____. Selection by consequences. In: *Science*, v. 213, n° 4507, p. 501-504, 31 jul. 1981. [A tradução para a língua portuguesa, com a publicação na Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, foram permitidas pela American Association for the Advancement of Science e pela B. F. Skinner Foundation].
- _____. *Comportamento Verbal*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1978. [Trabalho original publicado em 1957].
- SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 5, n° 1, p. 73-91, 2005.
- SOUZA, Luciana Karine de. O debate de dilemas morais na universidade. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n° 1, 2008.
- SYLVA, K.; LUNT, I. *Iniciação ao desenvolvimento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- THOMAS, R. M.; MICHEL C. *Théories du développement de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck Université, 1994.