



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Rodolfo Luís
Leite Batista
Cristina Lhullier
Organização



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Rodolfo Luís Leite Batista
Cristina Lhullier
Organização

Editora do Portal História da Psicologia
Rio das Ostras, RJ – Brasil
2024

Editor: André Elias Morelli Ribeiro

Capa: Lara Gomes

Edição e revisão técnica: André Elias Morelli Ribeiro

Para elaboração dos capítulos, os autores foram orientados a utilizar as normas da ABNT (NBR 6023/2018 e NBR 10520/2017). A correção ortogramatical e formato de redação são de responsabilidade dos autores. Em caso de republicação, os capítulos e os artigos mantêm sua formatação original.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Pâmella Priscilla Negrão Braga CRB-7/6062

E96

Experiências de ensino de história da psicologia em contexto brasileiro. / Rodolfo Luís Leite Batista, Cristina Lhullier organização. – Rio das Ostras, RJ: Editora do Portal História da Psicologia, 2024. xxi, 560f.: il. (color.) : em PDF

E-book.

ISBN: 978-65-997325-3-9

Bibliografia

1. Psicologia - Brasil - História. I. Batista, Rodolfo Luís Leite (Organizador). II. Lhullier, Cristina (Organizador). III. Título.

CDD 150.981

Conselho editorial

André Elias Morelli Ribeiro (Universidade Federal Fluminense)

Arthur Arruda Leal Ferreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Luiz Eduardo Prado da Fonseca (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Marcus Vinícius do Amaral Gama Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Cristina Lhullier, Rodolfo Luís Leite Batista.....IX

PREFÁCIO

Renato Sampaio Lima, Sérgio Dias Cirino.....XIX

PARTE I

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: DA REFORMA BENJAMIN CONSTANT ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

*Luísa Xavier de Brito Silva, Walter Aristóteles Oliveira
Miez, Sérgio Dias Cirino, Rodrigo Lopes Miranda, Paulo
Coelho Castelo Branco, Erika Lourenço.....23*

O ENSINO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO NO INTERIOR DO MATO GROSSO DO SUL

*Letícia Martins Righi, Allana Patrícia da Silva, Maria
Eduarda Gregório dos Santos, Felipe Maciel dos Santos
Souza, Denise de Matos Manoel Souza.....61*

CLIO E PSYCHÉ VÃO À SALA DE AULA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ana Maria Jacó Vilela, Filipe Degani Carneiro.....76

**NA BUSCA PELO ENSINO DE UMA HISTÓRIA
POLÍTICA E SOCIAL DA PSICOLOGIA: POR UM
NOVO LUGAR PARA A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

André Elias Morelli Ribeiro.....108

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA**

*Rodrigo Lopes Miranda, Gabriela Syperreck Ramires,
Isabella Espíndola Rodrigues, Letícia Andrade
Herrera.....145*

**CONTEMPLAR O BELO PARA CONHECER O
HUMANO E SUAS RELAÇÕES AO LONGO DA
HISTÓRIA: ENRIQUECENDO A FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA POR MEIO DA ARTE**

*Roberta Vasconcelos Leite, Yuri Elias Gaspar, Marcelo
Augusto de Oliveira, Maria Gabrielle Coelho
Caldeira.....174*

**O USO DE PODCASTS NO ENSINO DE HISTÓRIA
DA PSICOLOGIA EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Erika Lourenço.....224

**O USO DE BIOGRAFIAS E A PRODUÇÃO DE
VÍDEO-DOCUMENTÁRIOS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL**

*Rodolfo Luís Leite Batista, Andrêza Reis da Silva,
Fernanda de Cássia Oscar Otaciano.....247*

**O ENSINO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA: RELATO
DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTUDO ORIENTADO,
EM GRUPOS E ACUMULATIVA**

Alcides José Sanches Vergara.....276

**O GRUPO DE ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS DE
PSICOLOGIA SOVIÉTICA DAS DÉCADAS DE 1930 E
1940: A PSICOLOGIA SOVIÉTICA CONTRA A
EXTREMA-DIREITA HITLERISTA**

*Juberto Antônio Massud de Souza, Brenda Rodrigues
Marcelino Alexandre, Bruna Torrecilha Cessel, Diego
Duarte Ribeiro, Guilherme José Pavesi, Letícia José
Pedrozo, Maria Eduarda Fiorini, Nathália Soares de
Lima.....298*

SABERES E FAZERES DA PSICOLOGIA BRASILEIRA

Anderson de Brito Rodrigues.....333

**PANDEMIA DE COVID-19: VIVÊNCIAS E
MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA
PSICOLOGIA**

Dener Luiz da Silva.....368

MODELO PARA ANÁLISE ESTRUTURAL DE TEORIAS NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

William Barbosa Gomes.....401

PERCURSOS, RECURSOS, TRANSCURSOS E CURSOS EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

Arthur Arruda Leal Ferreira, Marcus Vinícius Amaral do Gama Santos, Raphael Thomas Pegden.....441

PARTE 2

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA PARA CURSO DE GRADUAÇÃO

William Barbosa Gomes.....481

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA: RECURSOS PARA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E DE PSICÓLOGOS

Maria do Carmo Guedes.....496

A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA COMO DISCIPLINA DE MESTRADO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Inês Rosa Bianca Loureiro, Marisa Todescan Dias da Silva Baptista.....510

**ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E
DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES DE
NOVAS ARTICULAÇÕES**

Cristina Lhullier.....529

**NOTAS SOBRE AS AUTORAS E OS
AUTORES**.....555

Diferentemente do que ocorre nas universidades em geral, aqui quem tinha que ter objetivos era o estudante. Não havia nada programado para ele, a não ser encontros. Melhor dizendo, nem os encontros eram programados, a não ser pela idéia de que tínhamos que ajudá-los a ter “um plano de estudos”, e isto era feito conversando. Conosco e com outros alunos em condições parecidas. Basicamente, a idéia era a seguinte: se o estudante pretende algo que seu curso não está possibilitando (e essa era, pelo menos no início, a razão para nos procurar), ele precisa nos dizer o que quer estudar.

Então, a partir do manuseio dos documentos disponíveis e participando de encontros (quase sempre em grupo) para conversar sobre o que iam vendo e ouvindo, estudantes passaram a montar seus projetos de pesquisa tendo como objetivo responder a perguntas as mais diversas.⁶⁷ E se o material e o grupo não o inspiravam a continuar conosco, nós o encaminhávamos a algum professor que o orientasse em projeto alheio ao nosso tema.⁶⁸ Todo o conjunto tinha um nome: *Histórias do*

⁶⁷ As perguntas dos alunos variavam entre curiosidade por um passado que lhes era agora apresentado (o que era a Psicologia quando o IPPUC-SP foi criado; quem foi Aniela Ginsberg, o que ela pesquisava; a relação professor-aluno e a pesquisa nos currículos do IP...) e sua transformação em problemas mais elaborados (o IP e o projeto da Igreja de formação de lideranças católicas; as alterações curriculares na PUC: relação com o debate na comunidade científica sobre a formação em psicologia; como conhecer uma instituição estudando suas publicações: - os artigos, as resenhas, notícias sobre congressos; o pesquisar nas décadas de 50 e 60: a contribuição do IP...). A relação completa dos projetos realizados no período estará no texto referido na nota 1.

⁶⁸ Tivemos, nesta condição, dois alunos com bolsa na área de saúde (Fapesp e OMS), uma em psicologia ambiental (CNPq), uma sobre

ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES DE NOVAS ARTICULAÇÕES

Cristina Lhullier

O ensino de História da Psicologia nos cursos de graduação apresenta especificidades que geram a necessidade de refletir sobre sua prática – ver, por exemplo, coletâneas organizadas por Campos (1996) e Brozek e Massimi (1998). Dentre essas, pode-se destacar o caráter teórico dessa disciplina e certo distanciamento dos alunos em relação aos conteúdos históricos. O professor deve não somente possuir conhecimento relativo às teorias e aos sistemas psicológicos, mas também estar atento para o desenvolvimento de recursos pedagógicos que tornem a aprendizagem mais atrativa aos estudantes.

Um dos recursos utilizados em sala de aula é a apresentação de filmes seguidos de uma discussão que busca relacionar o que foi visto com o que foi estudado. Contudo, as produções cinematográficas nem sempre se adequam ao período da aula, tendo o professor que passar o filme em uma aula e realizar a discussão em outra, às vezes com um distanciamento de tempo entre elas. Outro possível empecilho é a linguagem do cinema, que, em algumas situações, apresenta-se de forma cifrada ao espectador. Se o aluno não consegue compartilhar desse simbolismo, terá dificuldades em

estabelecer relações entre os elementos presentes no filme e os conteúdos trabalhados em aula.

Desse modo, por que não pensar em outros recursos que se utilizem do mesmo formato, mas que possuam uma linguagem mais acessível e uma duração mais curta? E, nesses aspectos, os desenhos animados de longa metragem preenchem os requisitos de modo satisfatório.

Embora identificados como produtos destinados ao público infanto-juvenil, os desenhos animados de longa metragem comumente são também um divertimento para adultos, em especial para aqueles que cresceram em contato com a televisão. As produções contemporâneas contêm muitas referências a seriados, filmes e videoclipes. Isto talvez seja reflexo do tipo de ambiente que desenhistas e roteiristas tenham tido contato na sua infância. Em algumas ocasiões, as crianças e os adolescentes não compreendem o que acontece no filme, enquanto que os adultos explodem em risadas. Desse modo, pode-se pensar que os alunos do curso de graduação em Psicologia poderão se aproveitar desse tipo de mídia no seu processo de aprendizagem. Outro ponto importante em relação aos desenhos de longa metragem refere-se ao uso de técnicas de animação cada vez mais sofisticadas, que tornam a experiência de assisti-los repleta de prazer estético.

Ao longo do ano letivo de 2008, o filme escolhido para ser discutido pela autora com os alunos da disciplina de História da Psicologia I, do curso de Psicologia de uma universidade da região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, foi *George, o curioso*. Essa

produção norte-americana de 2006 foi realizada com uma técnica de animação considerada clássica, prescindindo de recursos computacionais ([http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_\(2006_film\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_(2006_film))). Entretanto, o filme cativa o espectador pelo colorido das imagens e pelo carisma do seu personagem central, o macaquinho George.



Figura 1. *George, o Curioso*, como apresentado em um dos cartazes de divulgação do filme. Reproduzida da página de divulgação Animatoons. Recuperada em 24 de abril de 2009, de http://www.animatoons.com.br/movies/curious_george. Copirraite 2006 Universal Studios.

Este personagem é oriundo dos livros infantis criados pelo casal Hans August e Margret Rey na década de 1940 ([http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_\(character\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_(character)))).

Posteriormente, o personagem deu origem a uma série de desenhos de curta metragem para televisão e a grande variedade de produtos infantis. Adaptações

foram feitas no intuito de transportar George das páginas dos livros para a tela. Como o personagem não fala, seu protagonismo foi dividido com o Homem do Chapéu Amarelo, agora chamado de Ted. É ele quem o macaquinho segue até os Estados Unidos. Nos livros, o Homem de Chapéu Amarelo rapta George da floresta e o leva para a cidade grande, mas no filme é apresentada uma versão menos "colonialista", que será apresentada adiante.

Discussões a respeito do revisionismo politicamente correto à parte (Miller, <http://www.opinionjournal.com>, 02/02/2006; Strike, <http://mag.awn.com>, 10/02/2006) , o importante é que a característica central do personagem - a curiosidade - foi mantida. E esse é o tópico principal neste artigo. As possíveis relações entre os conteúdos do filme e a teoria do Funcionalismo, nas suas versões norte-americana e européia, são trabalhadas a seguir articulando a descrição de cenas do filme e os conceitos desta vertente teórica. Ao final, são discutidas as vantagens do uso deste tipo de recurso pedagógico em sala de aula e suas consequências para o processo de aprendizagem da História da Psicologia.

GEORGE, O CURIOSO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

O filme começa com George na floresta cercado por outros animais. Ele está mostrando como pintar pedras com a seiva de uma árvore e, depois, estando com as mãos sujas, como lavá-las em um lago formado por

uma cachoeira. As cenas não possuem diálogos, apenas a canção *Upside Down*, composta pelo músico norte-americano Jack Johnson, cujo refrão é o seguinte⁷³

I want to turn the whole thing upside down

I 'll find the things they say just can 't be found

I'll share this love I find with everyone

We 'll sing and dance to Mother Nature's songs

I don 't want this feeling to go away

George e os outros animais parecem estar se divertindo com as novas descobertas, mas estas perturbam a ordem da floresta. Isso fica claro quando os pais dos animais aparecem e ordenam, por meio de gestos, que George deve deixá-los, pois o fato dele colocar a floresta de cabeça para baixo com sua curiosidade não é bem-vindo. O macaquinho, então, é abandonado, enquanto os animais se afastam com seus filhotes.

⁷³ As letras das músicas que compõem a trilha sonora do filme "George, o Curioso" foram obtidas no site STLyrics (<http://www.stlyrics.com/lyrics/curiousgeorge/>), e foram compostas por Jack Johnson. A tradução do primeiro trecho encontra-se abaixo. Nas traduções, priorizou-se o sentido e a ritmicidade da letra e não a literalidade das palavras.

Quero virar tudo de cabeça para baixo

Quero encontrar as coisas que dizem não poder ser achadas

Vou dividir com todos o amor que eu encontrar

Vamos cantar e dançar ao som das músicas da Mãe Natureza

Não quero que este sentimento vá embora

Os espectadores somente percebem que George e os outros animais são filhotes quando os animais adultos aparecem em cena. Antes disso, o filme parece retratar o cotidiano da floresta. A partir do momento em que isso acontece, a floresta se divide em dois mundos distintos - os dos adultos, marcado pela seriedade e pelo cumprimento das regras, e o dos filhotes, onde as brincadeiras e a experimentação imperam. Contudo, os adultos desaprovam essa busca por novidades e preferem que os filhotes façam as mesmas coisas que eles. George claramente destoa dos demais.

Este primeiro momento remete à noção de criança como uma cópia em miniatura do adulto (Ariès, 1981; Borstelmann, 1983). Por se parecerem fisicamente com um adulto, esperava-se que estas se comportassem como tal, ignorando a existência de um mundo e de uma mente infantis. Uma das teorias psicológicas que contesta tal noção é o Funcionalismo. Tanto na sua vertente norte-americana como na européia, os funcionalistas vão se interessar pela investigação das fases iniciais do desenvolvimento humano a fim de demonstrar que as crianças possuem características psíquicas diferentes dos adultos (Schultz & Schultz, 2005; Campos & Nepomuceno, 2007).

Essas investigações tinham como objetivo o estabelecimento de novas práticas pedagógicas, que deveriam ter a criança como centro. O estabelecimento do conceito de interesse como noção-chave do processo de aprendizagem infantil por E. Claparède e as publicações sobre a infância e a adolescência de autores norte-americanos, como J. M. Baldwin e J. McKeen Cattell,

são exemplos da preocupação dos funcionalistas em estabelecer a infância como um momento diferenciado no desenvolvimento do ser humano (Schultz & Schultz, 2005; Campos & Nepomuceno, 2007). Outro exemplo é a construção de instrumentos de avaliação das habilidades infantis, como o teste elaborado por A. Binet e Th. Simon e sua adaptação, o Stanford-Binet (Braunstein & Pewzner, 2003; Ferreira & Gutman, 2007).

A vida infantil, segundo os funcionalistas, deveria ser marcada pela possibilidade das crianças entrarem em contato com o ambiente sem a regulamentação dos adultos, tendo seu corpo como veículo de exploração. A utilização dos sentidos como modo principal de acesso às informações do ambiente remete às bases empiristas desta teoria (Schultz & Schultz, 2005). No entanto, a criança não é considerada uma tabula rasa, moldada pelo ambiente, mas um ser dotado de uma consciência capaz de mediar estas interações e produzir novos conhecimentos a partir destas. Os adultos surgem como mediadores desse processo, estando atentos aos interesses e às necessidades das crianças, e oportunizando situações para que esta aprendizagem pelos sentidos ocorra (Campos & Nepomuceno, 2007).

O personagem de George surge como um representante desta visão de infância proveniente da teoria funcionalista. Sua curiosidade o conduz a novas descobertas, muitas delas acidentais, como quando mistura as tintas na banheira do apartamento de Ms. Plushbottom, vizinha de Ted. Contudo, elas também são geradoras de conflitos com os adultos, tanto humanos como animais. O desenvolvimento da cognição nas

crianças se dá através de várias etapas, aproximando-se cada vez mais de uma estrutura de pensamento adulta. Dadas as diferenças entre estas cognições, os adultos podem não reconhecer as habilidades cognitivas presentes nas crianças e interpretar as consequências das ações destes apenas pela ótica do descumprimento de regras e não pela ludicidade da descoberta. E é o que acontece com George no desenho.

O antropomorfismo do macaquinho é explorado no filme em diversas situações. George apresenta-se não como um animal, mas como uma criança que ainda não fala, tendo suas emoções reveladas pelo seu rosto e algumas vocalizações. Destacam-se dois momentos em que essas características quase humanas são exploradas pelos roteiristas.

O primeiro acontece no encontro de Ted e George na floresta. Ted está em uma viagem de exploração em busca do ídolo perdido de Zagawa. Esta estátua gigantesca há muito tempo desaparecida é a salvação financeira do museu de ciências em que ele trabalha. O dono do museu, Mr. Bloomsberry, um grande aventureiro no passado, não pode realizar a viagem por causa da idade avançada. Seu filho, Junior, acha melhor que o museu seja vendido e que o terreno torne-se um estacionamento. Portanto, Ted encontra-se investido de uma tarefa que não apenas irá manter seu emprego como também sua amizade e cumplicidade com Mr. Bloomsberry. Ted entra na floresta vestindo um chamativo uniforme amarelo. George acaba confundindo o chapéu com uma banana e o rouba de Ted. Este, tentando reavê-lo, acaba brincando de esconde-esconde

com George, o que deixa o macaquinho muito feliz. Ted desiste de conseguir o chapéu de volta e o deixa com George. O macaquinho, querendo continuar a brincadeira, segue Ted até o navio e acaba por viajar para os Estados Unidos.

Uma vez reunidos, tem-se o segundo momento em que as características quase humanas de George são apresentadas. Ted busca uma maneira de devolver George à floresta, mas este parece mais interessado no que pode descobrir na cidade grande. Em uma das caminhadas pelas ruas, George observa atentamente a maneira como as crianças passeiam com seus pais, seja de mãos dadas, seja carregadas nos ombros ou abraçadas nas pernas dos pais. A cada novo jeito de passear, George o imita com Ted. A música que acompanha a cena chama-se *People watching*, e seus versos iniciais afirmam que⁷⁴:

And we 're all people watching

The other people watching we

We 're as lonely as we wanted to be

George se afeiçoa a Ted, pois este é o único a lhe dedicar um pouco de atenção no momento em que ele está sozinho. O macaquinho reconhece no homem do chapéu amarelo uma possibilidade de interação que ele não mais possui na floresta. Inicialmente, Ted acha essa

⁷⁴ E estamos todos pessoas olhando
Outras pessoas olhando a gente
Somos tão solitários quanto queremos ser

situação desconfortável, já que o macaquinho não apenas atrapalha a sua rotina de vida como o conduz a muitas confusões, que o levam a ser expulso do seu apartamento. No entanto, Ted também está sozinho na cidade e George aparece como um possível amigo, quem sabe um filho para ser cuidado.

Seu primeiro passeio na cidade começa com muitos desacertos. George imita as crianças que enxerga, enquanto Ted não parece muito satisfeito no seu papel de pai. Os olhares a eles dirigidos misturam surpresa e desaprovação, mas, à medida que o comportamento do macaquinho começa a se assemelhar aos das crianças, os passantes acham divertido, e Ted percebe que também deve aproveitar o momento.

A relação que se desenvolve entre Ted e George pode ser associada com o processo de formação de hábitos descrito por W. James (James, 1890/2009). Este conceitua o hábito como uma via, um modo de fazer as coisas que se torna automatizado (Ferreira & Gutman, 2007). A origem deste hábito deve ser buscada na capacidade adaptativa da consciência. A consciência desenvolve novas formas de solucionar as tarefas do cotidiano, formas que despendem menos energia e que facilitam a adaptação do organismo ao ambiente. No momento em que essa nova forma passa a ser utilizada com frequência, a via que a gerou também passa a ser mais e mais usada, sendo incorporada ao conjunto de hábitos já existentes.

Para Ted, ter o macaquinho por perto parece trazer apenas desvantagens, como perder o seu apartamento, mas, aos poucos, ele se dá conta de que

George é um elemento que o coloca em contato com os outros. Esse contato é percebido por Ted como satisfatório, pois ele sabe que não é bem sucedido nos seus relacionamentos, já que seus únicos amigos são Mr. Bloomsberry e Clóvis, o excêntrico inventor que realiza a manutenção dos objetos eletrônicos do museu. George dá a ele a oportunidade de ser responsável por outro ser e ser avaliado positivamente pelos demais, o que será considerado como mais adaptativo que o modo de agir anterior. Aos poucos, estar com George por perto torna-se um hábito cuja perda será sentida.

A convivência com George ocasiona em Ted outras mudanças, ligadas ao modo como ele vê o mundo e o conhecimento. Ted é apresentado como um legítimo representante da tribo dos ratos de biblioteca. Embora trabalhe em um museu, ele nunca havia realizado uma viagem para coletar os objetos que compõem a exposição. Ele não permite que os visitantes toquem ou interajam com os objetos e acredita que tudo o que é preciso saber já está escrito nos livros. Racional, suas piadas carecem de graça, pois não possuem emoção e empatia.

George irá modificar esta postura ao desafiar Ted a experimentar novos modos de se comportar, que irão gerar novos modos de pensar e de conhecer. Em um dado momento do filme, Ted e George estão no zoológico. O macaquinho encanta-se com os balões coloridos e levanta voo ao segurar muitos deles. Ted vai resgatá-lo, tomando emprestado do vendedor os balões remanescentes. Ele descobre que pode utilizar uma pipa como leme e direcionar os balões para seguir a trajetória

de George. Quando finalmente o alcança, ele tem de salvá-lo, pois os balões de George acabam furando. Juntos, realizam um passeio aéreo pela cidade, e Ted repara que esta parece diferente se vista do alto.

A canção que embala o passeio é *Talk to the Town*⁷⁵ :

And the trouble I find is that the trouble finds me

It 's a part of my mind it begins with a dream

And a feeling I get when I look and I see

That this world is a puzzle, I 'll find all of the pieces

And put it all together, and then I 'll rearrange it

⁷⁵ E o problema que encontro é que os problemas me encontram
É uma parte da minha cabeça que começa com um sonho
É com a sensação que tenho quando olho e vejo
Que este mundo é um quebra-cabeças, e eu vou encontrar todas as
peças
E colocá-las juntas e depois reorganizar tudo



Figura 2. George e Ted em seu passeio aéreo, como apresentado em um dos cartazes de divulgação do filme. Reproduzida da página de divulgação Animatoons. Recuperada em 24 de abril de 2009, de http://www.animatoons.com.br/movies/curious_george. Copirraite 2006 Universal Studios.

Se pensarmos em termos do desenvolvimento cognitivo, tal como descrito por J. Piaget (Campos & Nepomuceno, 2007), observa-se que George age como um fator desequilibrador no pensamento de Ted. Ele desafia o homem do chapéu amarelo a sair de sua posição habitual e a experimentar novas possibilidades, bem como utilizar o seu conhecimento prévio de novas maneiras. Ted sabe que os balões o levarão para perto de George, mas somente conseguirá seguir a mesma direção se, ativamente, for impulsionado para isto. Então, ele faz uso da pipa. No céu, voando com George, ele avista a cidade de uma nova posição e descobre que as peças que a compõem, já conhecidas por ele, podem ser reorganizadas em novos formatos. Não apenas sua

percepção começa a se ampliar, mas a se refletir mais adiante no seu comportamento.

George também ensina Ted que sempre há oportunidade de aprender coisas novas, mesmo que estas venham de um macaco! Sem lugar para dormir, eles vão para o parque e Ted deita-se em um banco. George escolhe uma árvore e constrói uma cama com as folhas. Ted ri da cama de George. Começa a chover e Ted fica todo molhado. Ele percebe que George está sequinho em sua cama e junta-se a ele. As nuvens se afastam e vagalumes aparecem. George não os conhece e tenta capturá-los. Ted o ajuda e George põe os vagalumes na boca. Após cuspi-los, a língua de George está fosforescente. Ted explica que isto se deve a uma substância que os vaga-lumes possuem. George oferece vaga-lumes para Ted. Este hesita em um primeiro momento, mas percebe que é importante compartilhar da brincadeira. Ele também "come" os vaga-lumes e fica com a língua igual à de George. No final da cena, George adormece e Ted observa o céu estrelado que costuma ficar escondido pelas luzes da cidade. Mais uma vez, as peças se reorganizam para mostrar a ele uma realidade diferente, pois seu ponto de vista foi modificado por George. A aprendizagem não significa somente apropriar-se do conteúdo, mas poder compartilhá-lo com o outro.

A capacidade de George de experimentar coisas novas o levará a encontrar uma solução para os problemas financeiros do museu. Ted trouxe de sua viagem uma cópia em miniatura do ídolo perdido de Zagawa, pensando ser o verdadeiro. Desesperado, pois o

tempo para a apresentação do ídolo no museu está se esgotando, ele faz uma visita ao seu amigo Clóvis esperando que ele o ajude a encontrar uma saída. Clóvis parece mais interessado em desenvolver um jeito novo de fazer pipoca a partir de um único grão de milho e não presta atenção na aflição de Ted. George passeia distraidamente pelo laboratório de Clóvis e se assusta com uma aranha enorme que está na parede. Após o susto, ele percebe que a aranha não está na parede, mas no vidro de um retroprojeto, que a aumenta de tamanho. Ao colocar um vidro de formato circular sobre o vidro do retroprojeto, a aranha aumenta mais um pouco de tamanho. Os animais eletrônicos de Clóvis, um elefante-aspirador de pó e um cachorro com nariz de lâmpada, buscam outros vidros e a aranha fica maior e maior. Casualmente, George desenvolve um método para aumentar o tamanho da cópia do ídolo e apresentá-lo como verdadeiro.

A maneira como George interage com o retroprojeto pode encontrar paralelo com a aprendizagem por tentativa e sucesso casual desenvolvida por E. Thorndike (Schultz & Schultz, 2005; Ferreira & Gutman, 2007). Este autor postula que o organismo busca solucionar problemas a partir de várias tentativas. Aquelas que trazem um efeito percebido como agradável para o organismo são conservadas, enquanto que as que produzem efeitos desagradáveis são descartadas. Este postulado ficou conhecido como Lei do Efeito. George não está procurando uma solução para o problema de Ted, ele não compreende que este está em apuros. No entanto, uma situação inusitada, a aranha na

parede, vai atrair sua atenção para o retroprojeto, e ele dará início a suas tentativas de aumentar ou diminuir o tamanho da aranha. A curiosidade de George o coloca diante do mundo em uma postura aberta, sem julgamentos prévios. Esta postura garante a ele a vantagem de explorar o ambiente sem ter seu olhar direcionado e, portanto, consegue descobrir coisas que não são percebidas pelos demais. A abertura ao ambiente é um modo de interação valorizada pela teoria funcionalista em relação à educação infantil, pois é necessário que a criança mantenha-se atenta às oportunidades que este ambiente lhe oferece para o aprendizado (Campos & Nepomuceno, 2007).

Outro aspecto que pode ser trabalho a partir do conteúdo do filme são as transformações que o museu em que Ted trabalha sofre no decorrer da história. Como foi escrito acima, ele impede que os visitantes toquem nos objetos e esses somente podem olhá-los à distância. Isto faz com que o número de visitantes diminua e que o museu esteja ameaçado de fechamento. Encontrar o ídolo perdido de Zagawa aparece como uma esperança de recuperação financeira. O verdadeiro ídolo será encontrado por Ted e George no final do filme em uma nova expedição na floresta, mas tal achado não será mais tão importante para o museu.

O homem do chapéu amarelo e Mr. Bloomsberry, com o auxílio de Clóvis, irão modificar o museu, tornando-o um ambiente interativo para crianças e adultos. O esqueleto do Tiranossauro Rex que havia sido desmontado acidentalmente por George em um momento do filme, está enterrado em uma caixa de areia

e as crianças são convidadas a escavarem a procura dos ossos. Há um espaço para que os visitantes pintem com as mãos, imitando tanto o comportamento de George com os dos nossos ancestrais humanos que decoravam as paredes das cavernas. Até o retroprojeto que aumentou o tamanho da aranha é utilizado para que as crianças possam brincar com os conceitos de grande e de pequeno.

O museu que, no início do filme, é apresentado como um lugar rígido e parado no tempo e, portanto, desinteressante para os visitantes, acaba se transformando em um ambiente cheio de vida e de possibilidades de descobertas. Essa situação possibilita uma discussão sobre o papel desempenhado pelos museus no processo de aprendizagem de crianças e adultos. Tal processo seria facilitado se o museu permitisse a interação dos visitantes com os objetos lá expostos, colocando-os em uma posição de descobridores do conhecimento. A autonomia do visitante para explorar o ambiente é incentivada, especialmente em relação às crianças. Embora autores como Gould (1997) tenham escrito que há espaço para todos os tipos de museus, dos mais expositivos aos mais interativos, o filme opta por enfatizar a segunda opção como a que aproximaria as pessoas do museu e, conseqüentemente, da ciência.

Novamente, percebem-se influências do Funcionalismo na imagem de museu que é veiculada na história. O livre acesso aos objetos de aprendizagem é algo preconizado tanto pelos funcionalistas norte-americanos como pelos europeus, com um maior desenvolvimento teórico destes últimos (Ferreira &

Gutman, 2007; Campos & Nepomuceno, 2007). Ao indivíduo devem ser dadas oportunidades de interagir com o ambiente a fim de que este construa o seu próprio conhecimento em uma abordagem interacionista. Também pode se relacionar esta proposta de museu com os objetivos da teoria funcionalista de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho (Cahan, 1994). Ao se relacionarem ativamente com o museu, os visitantes sentem-se como proprietários do mesmo e passam a considerá-lo como um patrimônio da sociedade em que vivem. Isso promoveria o desenvolvimento de uma atitude de respeito e de responsabilidade pela manutenção deste local, que será significado como um espaço de convivência da população da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se optar pelo uso de desenhos animados de longa metragem como recurso pedagógico para o ensino de História da Psicologia nos cursos de graduação, busca-se mais do que um melhor uso do tempo em sala de aula. Usualmente, esses filmes possuem uma menor duração do que os filmes com atores, o que possibilita ao professor projetá-los e promover a discussão em uma aula apenas. Além disso, permitem uma maior dinamicidade no processo de estabelecimento de relações entre os eventos narrados no filme e os conteúdos estudados, fornecendo aos estudantes uma maneira de colocar em prática o que foi aprendido de uma forma divertida.

Este resgate da ludicidade no processo de aprendizagem foi examinado por Mesquita e Soares

(2008) na análise das visões de ciência presentes em desenhos animados de curta metragem veiculados na televisão. De acordo com os autores, a proposta de utilização de desenhos animados alia o lúdico ao questionamento. O primeiro proporcionaria um encontro do mundo do conhecimento, representado pelo professor, com o mundo da informação visual, presente no cotidiano dos alunos. Já o questionamento aconteceria tanto para os estudantes, instigados a relacionar as informações teóricas aprendidas com as situações apresentadas nos desenhos, quanto para o professor, que seria instado a revisar suas formas de aquisição e transmissão do conhecimento, normalmente ligada aos livros, o que poderia gerar uma mudança de sua postura em sala de aula.

Além disso, os desenhos animados de longa metragem possuem elementos estruturais que facilitam a identificação dos tópicos indicados pelo professor em sala de aula. O roteiro pressupõe uma consistência de comportamento dos personagens. Normalmente, os heróis e os vilões se comportam como tal durante todo o filme, salvo nas ocasiões em que o vilão se redime dos seus maus atos e se transforma em um bom sujeito ou que o herói é, na verdade, um traidor. Mas, mesmo nestas situações, o filme dá dicas do que irá acontecer a seguir. Tal consistência permite o aluno a fazer inferências sobre as ações dos personagens tendo a teoria aprendida em aula como referência.

A narrativa linear desse tipo de produção também vem ao auxílio dos alunos e professores, pois dificilmente há reviravoltas e flashbacks, o que poderia dificultar a

compreensão da história contada, fazendo com que os espectadores sigam o curso da narrativa e possam estabelecer relações entre teoria e as situações apresentadas no desenho animado. Caso os espectadores fiquem com alguma dúvida a respeito do destino dos personagens ou de situações que ficaram abertas ao longo da narrativa, os filmes de animação quase sempre apresentam um desfecho explicativo, no qual são indicadas as relações que permearam o filme, além das recompensas e punições para os heróis e vilões da história.

As características mencionadas acima - curta duração, estrutura linear e clara e desfecho explicativo -, apesar de não serem exclusivas de desenhos animados de longa metragem, são prevalentes nos mesmos quando comparados a filmes com atores. Dessa maneira, o professor, ao procurar por um desenho de longa metragem para exibir em sua aula, precisa apenas preocupar-se com a temática que quer representar/discutir. Por outro lado, se estiver buscando um filme com atores, teria que, além da temática, preocupar-se com duração, estrutura e clareza na hora de decidir se o filme é adequado. Além disso, os filmes com atores que compartilham as características desejadas usualmente não abordam as temáticas que estão sendo buscadas pelos professores.

Uma segunda vantagem dos desenhos animados com relação a filmes com atores pode ser identificada através do proposto por McCloud (2005) em sua obra *Desvendando os Quadrinhos*. Este trabalho, apesar de tratar de outra forma de mídia, discute a importância da

representação gráfica dos personagens. O autor organiza este aspecto entre três extremos possíveis: pictórico, realista e simbólico. De uma maneira geral, quanto menos realista e mais simbólica a representação dos personagens, mais universal sua aparência, o que facilitaria a identificação do leitor com os mesmos. A mesma lógica naturalmente é aplicável aos desenhos animados.

A identificação dos alunos com os personagens do desenho George, o Curioso pôde ser percebida quando de sua utilização em sala de aula. Estes compartilharam das situações vividas pelo macaquinho na tela, manifestando-se verbalmente ao longo da projeção do desenho com sugestões de como ele deveria agir e com expectativas de um desfecho feliz ao lado de Ted. Para além do aspecto afetivo envolvido nesta atividade, a escolha desse desenho animado de longa metragem revelou-se acertada também quanto à temática. Uma vez encerrado o desenho, os alunos foram convidados a responder questões que buscavam relacionar os eventos mostrados e os conceitos da teoria funcionalista estudados na semana anterior. Foram capazes de estabelecer tais relações, além de sugerirem aplicações em situações de seu cotidiano, como junto aos alunos da educação infantil. Em ocasiões anteriores, sem o uso deste tipo de recurso, os alunos não conseguiram propor relações entre teoria e situações do cotidiano e demonstraram uma maior preocupação com as definições dos conceitos do que com sua aplicação na análise de situações práticas.

Ressalta-se que George, o Curioso é apenas um dos desenhos animados que podem ser usados em sala de aula como recurso pedagógico para o ensino de História da Psicologia. Títulos como Ratatouille ou Wall-E podem servir para o professor exemplificar as teorias da Psicologia Fenomenológica-Existencial ou da Psicologia Humanista, pois abordam a construção de uma consciência de si e dos outros; enquanto que Os Sem Floresta e Horton e o Mundo dos Quêen apresentam conteúdos relativos à construção das relações sociais utilizando elementos derivados do Behaviorismo e da Psicologia Cognitiva.

Não é do escopo deste artigo examinar em detalhes todas as obras listadas acima; entretanto, é evidente que o uso dos desenhos animados de longa metragem abre possibilidades ao ensino de História da Psicologia na graduação que devem ser exploradas pelos professores. Eles podem ser os recursos que conduzam a História da Psicologia a cumprir as funções de fornecer exemplos provindos do passado e explicações para as situações atuais, tais como apontadas por Wertheimer (1998), em uma nova linguagem. Podem também aproximar os estudantes desta área da Psicologia que ainda é negligenciada no processo de formação do psicólogo, demonstrando que a história atravessa e embasa toda e qualquer produção humana.

REFERÊNCIAS

Ariès, P. (1981). História social da criança e da família (2a ed.) (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).

Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: Ideas about children from antiquity to the late 1800s. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory and methods* (4a ed.) (pp. 1-40). New York: Wiley.

Braunstein, J-F., & Pewzner, E. (2003). *História da Psicologia* (A. Emílio, Trad.). (Coleção Epigénese, desenvolvimento e psicologia). Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1999)

Brozek, J., & Massimi, M. (Orgs.). (1998). *Historiografia da Psicologia moderna: Versão brasileira*. São Paulo: Loyola.

Cahan, E. D. (1994). John Dewey and human development. In R. S. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Orgs.), *A century of developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Campos, R. H. de F. (Org.). (1996). *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino*. São Paulo: EDUC/ANPEPP.

Campos, R. H. de F., & Nepomuceno, D. M. (2007). O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal, (Orgs.). *História da Psicologia: Rumos e percursos* (2a ed. revista e ampliada) (pp. 243-264). Rio de Janeiro: Nau.

Ferreira, A. A. L., & Gutman, G. (2007). O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal, (Orgs.). *História da Psicologia: Rumos e percursos* (2a ed. revista e ampliada) (pp. 121-140). Rio de Janeiro: Nau.

Gould, S. J. (1997). Dinossauro no palheiro (C. A. Malferrari, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1995).

James, W. (1890). Principles of Psychology. Vol 1. Recuperado em 22 de abril de 2009, de <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>.

McCloud, S. (2005). Desvendando os quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil. (Trabalho original publicado em 1993).

Mesquita, N. A. da S., & Soares, M. H. F. B. (2008). Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. *Ciência e Educação*, 14(3), 417-429.

Miller, J. J. (2006, 2 de fevereiro). Curious George goes Hollywood: Will the movie be too politically correct? *The Wall Street Journal - Leisure and Arts*. Recuperado em 18 de abril de 2009, de <http://www.opinionjournal.com/la/?id=110007907>.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). História da psicologia moderna (8a ed. norteamericana) (S. S. M. Cuccio, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Trabalho original publicado em 2004).

Strike, J. (2006, 10 de fevereiro). Curious and Curiouser. *Animation World Magazine*. Recuperado em 18 de abril de 2009, de http://mag.awn.com/index.php?ltype=Special+Features&category2=&article_no=2785&page=1.

Wertheimer, M. (1998). Pesquisa histórica - Por quê?. In J. Brozek & M. Massimi (Orgs.). *Historiografia da Psicologia moderna: Versão brasileira* (pp. 21-41). São Paulo: Loyola.

Wikipedia.org. Recuperado em 15 de abril de 2009, de [http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_\(character\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_(character))

.

Wikipedia.org. Recuperado em 15 de abril de 2009, de [http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_\(2006_film\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Curious_George_(2006_film))).

NOTAS SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcides José Sanches Vergara é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas. Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus Assis. Professor aposentado da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: alcidesvergara55@gmail.com.

Allana Patrícia da Silva é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: allana.silva445@academico.ufgd.edu.br.

Ana Maria Jacó Vilela é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora-titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de História e Memória Clio-Psyché. E-mail: jaco.ana@gmail.com

Anderson de Brito Rodrigues é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor-associado na Universidade Federal de Goiás. E-mail: andersondebritoarodrigues@ufg.br.

André Elias Morelli Ribeiro é graduado em Psicologia e doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus Assis. Professor na Universidade Federal Fluminense - Rio das

Ostras. Coordenador do projeto Portal História da Psicologia. E-mail: andre.elias.morelli@gmail.com.

Andrêza Reis da Silva é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. E-mail: andrezareisdasilva15@gmail.com.

Arthur Arruda Leal Ferreira é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor-titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: arleal1984@gmail.com.

Brenda Rodrigues Marcelino Alexandre é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: brendarmalexandree@gmail.com.

Bruna Torrecilha Cessel é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: bruna.cessel@gmail.com.

Cristina Lhullier é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciências - Psicologia pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto. Professor-adjunta na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: clhullie@ucs.br.

Dener Luiz da Silva é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-titular na Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: densilva@ufsj.edu.br.

Denise de Matos Manoel Souza é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora do Centro Universitário da Grande Dourados. E-mail: denise.manoel@unigran.br.

Diego Duarte Ribeiro é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: diego.ribeiro042@academico.ufgd.edu.br.

Erika Lourenço é graduada em Psicologia e doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora-associada na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: erikalourenco.mail@gmail.com.

Felipe Maciel dos Santos Souza é graduado em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor-associado na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br.

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano é graduada em Psicologia e mestre em Psicologia pela Universidade

Federal de São João del-Rei. Professora no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. E-mail: fernanda.oscar2@gmail.com.

Filipe Degani-Carneiro é graduado em Psicologia e doutor em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor-adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do Laboratório de História e Memória da Psicologia Clio Psyché. E-mail: filipe.degani@gmail.com.

Gabriela Syperreck Ramires é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: gabrielasyperreck@gmail.com.

Guilherme José Pavesi é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: guilherme.jose.p12@gmail.com.

Inês Rosa Bianca Loureiro é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: inesbiancaloureiro@gmail.com.

Isabella Espíndola Rodrigues é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Excelência pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom

Bosco (PPGPsi-UCDB).
isarodrigues0205@gmail.com.

E-mail:

Juberto Antonio Massud de Souza é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: xjubertox@hotmail.com.

Letícia Andrade Herrera é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: leticiaandradeh63@gmail.com.

Letícia José Pedrozo é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: lelepedrozo@gmail.com.

Letícia Martins Righi é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: leticia.righi045@academico.ufgd.edu.br.

Luísa Xavier de Brito Silva é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - Vitória da Conquista. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: luisabrito14@hotmail.com.

Marcelo Augusto de Oliveira é estudante de Medicina na Universidade Federal dos Vales de

Jequitinhonha e Mucuri. E-mail:
marcelo.augusto@ufvjm.edu.br.

Marcus Vinícius Amaral do Gama Santos é graduado e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: mvgama@hotmail.com.

Maria do Carmo Guedes é graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências Humanas - Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mcguedes34@gmail.com.

Maria Eduarda Fiorini é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: maria.fiorini086@academico.ufgd.edu.br.

Maria Eduarda Gregório dos Santos é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail:
maria.santos722@academico.ufgd.edu.br.

Maria Gabrielle Coelho Caldeira é graduada na Licenciatura em Pedagogia e no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e mestranda em Ciências Humanas pela Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: mariagabriellecoelhocaldeira19@gmail.com.

Marisa Todescan Dias da Silva Baptista é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: marisatdsb@gmail.com.

Nathália Soares de Lima é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: nsoares884@gmail.com.

Paulo Coelho Castelo Branco é graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: pauloccb branco@gmail.com.

Raphael Thomas Pegden é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rtpegden@gmail.com.

Renato Sampaio Lima é graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor-associado da Universidade Federal Fluminense - Nova Friburgo. E-mail: renatosampaio@id.uff.br.

Roberta Vasconcelos Leite é graduada e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora-adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: roberta.leite@ufvjm.edu.br.

Rodolfo Luís Leite Batista é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-adjunto na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rodolfo.rl@ufjf.edu.br

Rodrigo Lopes Miranda é graduado em Psicologia e doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor na Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: rlmiranda@ucdb.br.

Sérgio Dias Cirino é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor-titular na Universidade Federal de Minas Gerais Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: sergiocirino99@yahoo.com.

Walter Aristóteles Oliveira Miez é graduado, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: waltermiez@gmail.com.

William Barbosa Gomes é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Higher Education pela Southern Illinois University. É professor emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: wbgomes@gmail.com.

Yuri Elias Gaspar é graduado e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-adjunto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: yuri.gaspar@ufvjm.edu.br.

