

VOZES SILENCIADAS

Cecilia Iacoponi Hashimoto¹

Bradley University, Peoria, Illinois, USA

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de uma experiência docente realizada no âmbito da disciplina *Desenvolvimento Humano: do nascimento até a idade adulta*, ofertada pelo Departamento de Educação de uma universidade no Estado de Illinois, Estados Unidos, e ministrada pela autora desde 2022. No primeiro semestre de 2024, participaram da disciplina 40 estudantes de cursos de formação de professores. A proposta pedagógica teve como objetivo articular os fundamentos teóricos do desenvolvimento humano com vivências pessoais e profissionais dos discentes, promovendo reflexões sobre as diversas etapas da vida e suas implicações no processo formativo docente. A disciplina buscou, assim, ir além da abordagem conceitual, propondo a compreensão do desenvolvimento como eixo estruturante da identidade profissional e pessoal. As atividades envolveram aulas expositivas dialogadas, discussões em grupo, produção de materiais criativos (como colagens, maquetes e símbolos visuais) e a elaboração de uma autobiografia final, na qual os estudantes deveriam estabelecer conexões entre sua trajetória de vida e os conteúdos estudados ao longo do semestre. Os resultados observados apontam para o potencial do ensino de teorias do desenvolvimento humano como instrumento de autoconhecimento, ressignificação de experiências e preparação para o exercício sensível e reflexivo da docência. A experiência revelou ainda a importância de se criar espaços formativos nos quais a escuta do aluno seja valorizada como parte constitutiva do processo educativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Formação de Professores; Identidade; Autoconhecimento; Teorias do Desenvolvimento.

¹ Professora Assistente no Departamento de Educação da Bradley University, USA. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Psicopedagoga Clínico Institucional pela Universidade São Judas Tadeu. Terapeuta Cognitivo-Comportamental UDEMY/USA. Pedagoga pela Universidade Mackenzie/SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6957-9872>

SILENCED VOICES

ABSTRACT

This article presents a teaching experience report developed within the course *Human Development: From Birth to Adulthood*, offered by the Department of Education at a university in the state of Illinois, United States, and taught by the author since 2022. In the Spring semester of 2024, the course enrolled 40 undergraduate students preparing for careers in education. The pedagogical approach aimed to integrate theoretical foundations of human development with students' personal and professional experiences, encouraging reflection on different life stages and their implications for teacher identity. The course sought to move beyond conceptual learning by fostering an understanding of development as a central axis for both personal awareness and professional practice. Activities included interactive lectures, group discussions, the use of creative materials (such as collages, models, and symbolic representations), and a final autobiographical assignment in which students were asked to relate their life stories to at least two key concepts studied throughout the semester. The results highlight the potential of human development theory as a tool for self-knowledge, re-signification of personal experiences, and preparation for reflective and empathetic teaching practice. The experience also underscored the importance of creating educational spaces where students' voices are acknowledged as essential components of the learning process.

Keywords: Human Development; Teacher Education; Identity; Self-Knowledge; Developmental Theories.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência pedagógica vivenciada no contexto de uma instituição de ensino superior no estado de Illinois, nos Estados Unidos, na condução da disciplina *Desenvolvimento Humano: do nascimento até a idade adulta*. A disciplina é ofertada no núcleo comum do curso de formação de professores e atende, predominantemente, estudantes entre 18 e 21 anos. Por sua natureza introdutória e obrigatória, constitui um componente curricular fundamental para a formação inicial, sendo pré-requisito para disciplinas de estágios e práticas pedagógicas subsequentes.

O objetivo da disciplina é promover a compreensão do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões—biológica, cognitiva, emocional, social e cultural—ao longo do ciclo vital, da infância à velhice. Para isso, são apresentados autores clássicos e contemporâneos que embasam a compreensão das etapas do desenvolvimento, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, B. F. Skinner, Ivan Pavlov, Sigmund Freud, Albert Bandura, entre outros. São também exploradas questões relacionadas às deficiências, estigmas sociais, papéis familiares, diversidade cultural, envelhecimento e os desafios próprios das diferentes fases da vida. A ênfase recai sobre a articulação entre teoria e prática, incentivando o aluno a relacionar os conhecimentos adquiridos com suas próprias vivências, promovendo um processo formativo de autoconhecimento e de preparo para a atuação profissional.

A proposta pedagógica parte do pressuposto de que o conhecimento das etapas do desenvolvimento humano não deve restringir-se ao domínio teórico, mas deve também favorecer a compreensão crítica da realidade social e das interações humanas. Dessa forma, o

conteúdo da disciplina é trabalhado de modo a proporcionar aos estudantes não apenas a internalização de conceitos, mas o desenvolvimento de competências reflexivas e relacionais (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995). Parte-se da compreensão de que o educador, ao compreender sua própria trajetória de desenvolvimento, está mais apto a reconhecer e acolher os desafios enfrentados por seus futuros alunos, contribuindo para uma prática educativa mais empática, crítica e inclusiva.

Aos estudantes que eventualmente não seguirão a carreira docente, a disciplina oferece a oportunidade de desenvolver uma leitura mais sensível e informada sobre o comportamento humano, suas motivações, conflitos e potencialidades, conforme propõem abordagens ecológicas do desenvolvimento (Brofenbrenner, 1996). Assim, o percurso formativo visa não apenas à preparação técnica, mas à formação integral do sujeito, em consonância com uma educação voltada à cidadania e à convivência em sociedade.

Nos tópicos a seguir, descreve-se a metodologia adotada no desenvolvimento do curso e as estratégias utilizadas para promover o engajamento ativo dos estudantes, a construção de sentido sobre os conteúdos abordados e o fortalecimento de vínculos com o saber, com o grupo e consigo mesmos.

Questão inicial deste curso: Quem é você?

A proposta pedagógica que orienta esta disciplina inicia-se com uma pergunta fundamental: “Quem é você?”. Esta questão, aparentemente simples, tem como objetivo provocar uma reflexão inicial por parte dos estudantes acerca de sua identidade, de modo que eles se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento ao longo do semestre. O convite à introspecção visa favorecer o autoconhecimento como ponto de partida para o estudo do desenvolvimento humano, ampliando a consciência crítica sobre as dimensões que constituem o ser: o social, o emocional e o afetivo-relacional.

No contexto da disciplina, esta abordagem assume papel estruturante e vai além da mera formalidade curricular ou do atendimento a requisitos acadêmicos. Espera-se que os alunos desenvolvam competências que ultrapassem a memorização de conteúdos, incluindo a capacidade de reflexão crítica, análise contextualizada e elaboração de sentidos pessoais e profissionais. As atividades propostas em sala de aula são planejadas para fomentar o pensamento reflexivo, a escuta sensível e a observação atenta, práticas fundamentais para aqueles que atuarão no campo educacional e nas ciências humanas de modo geral.

Tal proposta encontra respaldo na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1995), especialmente no estágio denominado “Identidade *versus* confusão de papéis”, característico do período da adolescência e início da vida adulta — fase em que a maioria dos estudantes universitários se encontra. Neste estágio, o indivíduo é desafiado a integrar diferentes aspectos de si mesmo em um senso coerente de identidade. A elaboração de respostas à pergunta “Quem sou eu?” é, portanto, um movimento central do desenvolvimento psicológico e social nesta etapa da vida.

Além disso, a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget (1970) também nos oferece uma contribuição valiosa para compreender o processo de autoconhecimento e a construção da identidade. Piaget propôs que, à medida que os indivíduos amadurecem, suas capacidades de reflexão sobre si mesmos e o mundo se expandem. A adolescência, com o estágio de operações formais, é o momento em que o sujeito começa a refletir sobre conceitos abstratos, incluindo a sua própria identidade no contexto social.

A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky (1978), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento da identidade. Para Vygotsky, a aprendizagem é mediada pela linguagem e pelas relações sociais, sugerindo que o desenvolvimento humano, incluindo a formação da identidade, é intrinsecamente social e cultural. Assim, o ambiente educacional desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, sendo um espaço de mediação entre o sujeito e o conhecimento.

No que se refere ao autoconhecimento, a Teoria Centrada na Pessoa de Carl Rogers (1961) propõe que a autorreflexão e a exploração pessoal, em um ambiente de aceitação e compreensão, são essenciais para o desenvolvimento de uma identidade saudável. Rogers acredita que a capacidade de olhar para si de forma autêntica, sem o medo de julgamento, é um fator determinante para o desenvolvimento pessoal e psicológico.

Mais do que cumprir um programa, buscamos criar um espaço formativo significativo, no qual os conceitos trabalhados sejam mediados com intencionalidade pedagógica e conectados à realidade dos estudantes. O desenvolvimento de uma escuta qualificada, a consideração de hipóteses a partir de referenciais teóricos sólidos e a capacidade de ler as nuances das relações humanas são habilidades indispensáveis para os futuros profissionais da educação, da psicologia e das áreas afins. O ponto de partida, portanto, é olhar para si: reconhecer-se como sujeito em desenvolvimento, em constante construção.

Metodologia

A metodologia adotada nesta disciplina baseia-se em uma abordagem dialógica e experiencial, centrada no aluno, com o objetivo de promover a reflexão crítica, a expressão criativa e o desenvolvimento de competências sociocognitivas e afetivas. O planejamento semanal é estruturado a partir da leitura prévia de um capítulo selecionado, o qual subsidia tanto as discussões teóricas quanto as atividades práticas desenvolvidas em sala.

A exposição inicial do conteúdo é realizada por meio de uma apresentação concisa em *Power-Point*, contendo apenas os tópicos essenciais. Essa apresentação tem caráter orientador, não expositivo, e privilegia o uso de imagens em detrimento de textos longos. O objetivo é fomentar a análise e a troca de ideias, utilizando o material visual como provocação reflexiva e não como suporte conteudista.

As aulas ocorrem duas vezes por semana, com duração de 1h15 cada. Em cada semana, a discussão parte de uma questão-problema ou provocação inicial, lançada no começo da aula, que serve como eixo articulador de todas as atividades. Em seguida, promove-se um debate sobre um aspecto específico do tema — uma polêmica, uma curiosidade ou uma dificuldade teórica — que pode ser trabalhado em grupo ou de forma individual.

As atividades são organizadas de modo a estimular a expressão simbólica e subjetiva dos estudantes. Utilizam-se estratégias como desenho, colagem, construção de frases, uso de símbolos e montagem de painéis, realizadas tanto individualmente quanto em grupo. A composição dos grupos é rotativa, com o intuito de desenvolver a escuta ativa, a argumentação respeitosa e a convivência com perspectivas diversas, evitando a estagnação dos grupos fixos.

Durante as discussões abertas — muitas vezes lançadas no meio da exposição — os alunos são convidados a se posicionar. Embora alguns demonstrem timidez inicialmente, há uma evolução gradativa no engajamento e na capacidade de expressão oral, sendo frequente o uso de exemplos pessoais para ilustrar conceitos. Esse processo cria um ambiente de confiança, onde o erro

não é punido, mas considerado parte do aprendizado. A mediação docente é constante, direcionando o debate, oferecendo novas perspectivas e incentivando a análise crítica.

As atividades escritas são realizadas exclusivamente em papel, sem o uso de tecnologia. As perguntas — extraídas do livro ou criadas pela docente — são entregues em formato impresso, e as respostas manuscritas oferecem dados ricos sobre o aluno, como a caligrafia, o uso de corretivos, o grau de autonomia linguística e a segurança em expressar-se sem a mediação do corretor automático. Essa decisão metodológica confronta o modelo digital predominante e revela a fragilidade da escrita manual entre estudantes da geração digital, ao mesmo tempo em que possibilita um retorno ao processo autoral da produção textual.

O uso de materiais diversos — lápis, canetas, papel, cola — é incentivado ao longo do curso, permitindo que os alunos mobilizem outras formas de linguagem além da verbal. Ao final do semestre, é possível reconhecer a identidade caligráfica de muitos alunos sem a necessidade de identificação nominal, dada a recorrência das leituras individuais realizadas pela docente.

A presente metodologia vem sendo aplicada há cinco anos em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. Com mais de 35 anos de experiência no ensino da temática — sobretudo no Brasil, país de origem da docente —, essa abordagem tem-se consolidado como uma estratégia eficaz para promover o engajamento crítico dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades transversais essenciais à formação cidadã e profissional.

Enquadramento Teórico

A metodologia aqui descrita alinha-se principalmente à **pedagogia crítica**, conforme proposta por **Paulo Freire**, na medida em que privilegia o diálogo, a problematização e a escuta ativa como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, incorpora elementos do **construtivismo social**, defendido por **Vygotsky**, na valorização do trabalho em grupo, da mediação docente e da aprendizagem como fenômeno culturalmente situado. A dimensão expressiva e simbólica das atividades também ressoa com a perspectiva da **educação estética**, especialmente a partir das contribuições de autores como **John Dewey**, que defendem a experiência estética como forma de conhecimento e desenvolvimento humano.

Essa metodologia não se restringe à transmissão de conteúdos, mas propõe uma prática pedagógica transformadora, crítica e engajada com as realidades dos estudantes e com os desafios de uma sociedade em busca de justiça e equidade.

Desenvolvimento do Curso

O curso é organizado em etapas progressivas, com atividades interdependentes que articulam teoria e prática em um processo contínuo de construção do conhecimento. A seguir, descrevem-se as principais estratégias utilizadas:

A) Leitura e exploração do capítulo semanal

Cada semana é estruturada com base na leitura prévia de um capítulo específico, que serve de referência para os dois encontros semanais (com duração de 1h15 cada). O conteúdo do capítulo é dividido estrategicamente entre os dois encontros, de modo a permitir tempo adequado para atividades práticas, discussões e aprofundamento teórico.

B) Atividades de discussão em grupo e expressão simbólica

Durante as aulas presenciais, são realizadas dinâmicas em grupo que estimulam a síntese e a reflexão dos conteúdos estudados. Os alunos são convidados a representar suas compreensões por meio de uma palavra-chave, símbolos, frases e seleção dos pontos mais relevantes do capítulo. Também são propostas questões reflexivas individuais, respondidas em sala de aula. Para essas atividades, a professora disponibiliza materiais artísticos diversos, como papéis coloridos, canetas, marcadores e lápis de cor, de forma a ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes e promover a integração de linguagens verbais e não verbais.

C) Avaliações reflexivas (prova intermediária e final)

O curso inclui duas avaliações escritas – uma intermediária (midterm) e outra final – com base em estudos de caso. Nessas provas, os estudantes devem elaborar respostas dissertativas relacionando o cenário apresentado a, no mínimo, dois conceitos discutidos ao longo do semestre. As avaliações são realizadas sem consulta a materiais, uma vez que o modelo de ensino privilegia a internalização dos conceitos por meio de vivências, debates e atividades interpretativas, tornando possível aplicar o conhecimento adquirido de forma autônoma e crítica.

D) Formação de grupos variados

Em determinadas atividades, os grupos de trabalho são reorganizados com o propósito de ampliar a convivência entre os estudantes e estimular o contato com diferentes perspectivas. Para isso, utiliza-se uma metodologia simples, mas eficaz: fitas coloridas são previamente preparadas e distribuídas aleatoriamente nas mesas, de modo que os alunos com cores semelhantes formem novos grupos. Essa prática visa romper com padrões de acomodação social, fomentar a escuta ativa e criar oportunidades para que os alunos conheçam colegas com os quais, até então, pouco haviam interagido. Os relatos posteriores indicam que essa experiência contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da coesão da turma.

E) Apresentação de trabalho final em grupo

No decorrer do semestre, os grupos base (formados no início do curso) são responsáveis por elaborar uma apresentação final sobre um dos temas trabalhados nos capítulos. Os temas e datas de apresentação são sorteados previamente, sob supervisão da professora. A atividade contempla a produção de um PowerPoint, a proposição de duas questões para debate, a seleção de um artigo acadêmico atual sobre o tema e a exibição de um vídeo relacionado ao conteúdo abordado. A preparação ocorre durante dois encontros específicos, reservados para planejamento e orientação com a professora. Durante esse processo, é possível observar aspectos importantes do comportamento dos alunos, tais como liderança, proatividade, envolvimento, responsabilidade e colaboração. Ao final da apresentação, cada grupo deve elaborar uma avaliação confidencial, tanto individual quanto coletiva, analisando a divisão de tarefas, o desempenho dos colegas e a dinâmica do grupo. Essas avaliações são entregues exclusivamente à professora e integram a composi-

ção da nota final. Esse procedimento visa promover a autorreflexão, a responsabilidade compartilhada e a equidade na avaliação do trabalho em grupo, evitando conflitos relacionados à percepção de esforço desigual entre os membros.

F) Atividades on-line individuais

Ao longo do curso, os alunos realizam quatro atividades individuais online, fora do horário regular de aula. Essas tarefas são distribuídas em momentos estratégicos: uma no início do semestre, outra antes da prova intermediária, uma na terceira parte do curso e a última ao final do semestre. As atividades envolvem estudos de caso, temas da atualidade e questões relacionadas aos conteúdos abordados em sala. Todas são realizadas por meio da plataforma institucional (Canvas), permitindo a continuidade do processo reflexivo em ambiente virtual.

G) Estudo de casos brasileiros

A partir da segunda metade do curso, são introduzidos semanalmente casos reais da prática clínica da docente no Brasil, envolvendo crianças e adolescentes com diferentes tipos de dificuldades, como transtornos de aprendizagem, TDAH, síndrome de Tourette, conflitos familiares, entre outros. Esses casos são apresentados de forma anônima e utilizados para ilustrar os conceitos estudados, permitindo aos alunos refletirem sobre possíveis encaminhamentos pedagógicos e estratégias de intervenção. Trata-se de um exercício inicial de preparação para a prática profissional, que enriquece a compreensão teórica com situações concretas da realidade escolar.

H) Estudo de casos norte-americanos contemporâneos

Recentemente, foram incorporados ao curso casos extraídos de uma coluna de aconselhamento publicada em um jornal local da cidade onde se situa a universidade. Esses casos envolvem questões relacionadas à saúde mental, dinâmicas familiares e problemas sociais. A proposta é demonstrar que, independentemente do país, os dilemas humanos são muitas vezes semelhantes, o que reforça a relevância do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano. Os alunos são convidados a levantar hipóteses, analisar as situações e propor possíveis respostas pedagógicas, sem conhecer previamente o aconselhamento real dado nos casos. A professora, ao final, revela como o caso evoluiu, promovendo um momento de integração entre teoria, prática e realidade social.

Ao longo do curso, os estudantes são constantemente expostos a situações que exigem análise crítica, posicionamento reflexivo, expressão de opiniões, exercício de empatia e articulação de vivências pessoais com os conteúdos abordados. Essa abordagem pedagógica favorece a construção do conhecimento a partir da experiência, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação docente. Alinhada à concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), essa metodologia valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, buscando integrá-los a novos conteúdos de forma contextualizada.

O livro adotado como referência contribui significativamente nesse processo, uma vez que apresenta estudos de caso e questionamentos alinhados com a realidade educacional, favorecendo a mediação entre teoria e prática, conforme defendido por Zeichner (2010) ao tratar da importância da reflexão crítica na formação de professores. A participação nas atividades respeita o ritmo e o conforto de cada estudante, permitindo uma aprendizagem ativa e participativa, como preconizam Freire (1996) e Dewey (2008), para quem o ato de educar deve ser dialógico, investigativo e situado.

Observa-se, em média, uma adesão expressiva às discussões ao longo do semestre, o que evidencia o engajamento dos estudantes com as estratégias propostas. Desde as dinâmicas em grupo até as produções individuais, os alunos constroem um repertório teórico-prático que articula os saberes acadêmicos às experiências do cotidiano, possibilitando uma formação mais crítica, reflexiva e sensível à complexidade do contexto escolar contemporâneo.

Autobiografia

Como um encerramento deste trabalho, proponho aos alunos a realização de uma autobiografia. Inicialmente, explico o conceito de autobiografia e forneço um texto explicativo, que esclarece todos os detalhes necessários para a produção de uma narrativa reflexiva. O exercício solicitado consiste em selecionar e relatar um momento marcante de suas vidas, sendo essencial que o aluno estabeleça uma conexão entre esse momento e os tópicos abordados na disciplina de Desenvolvimento Humano. A proposta exige que o aluno reflita sobre como sua experiência pessoal se relaciona com o conteúdo teórico estudado, promovendo uma análise crítica entre a autobiografia e as teorias do desenvolvimento humano.

Este exercício foi o que gerou minha inquietação e, conseqüentemente, motivou a elaboração deste artigo. Os depoimentos e as autobiografias revelam vozes silenciadas – vozes de uma geração que, embora se encontre entre as mais afetadas por questões de saúde mental, também apresenta uma grande riqueza de experiências a ser compartilhada. Esses relatos refletem os desafios típicos da juventude, mas também expõem histórias de vidas marcadas por comportamentos inadequados, falta de estímulo, desmotivação, ausência de objetivos e uma generalizada sensação de inércia. A partir desses relatos, surge uma reflexão crucial para nós, enquanto educadores: como conquistar a atenção e o engajamento desses alunos? Como motivá-los? Como trabalhar a apatia e a falta de empenho, que muitas vezes se traduzem em uma busca incessante apenas pela nota ou pelo GPA?

Durante o processo de análise, recolhi 40 autobiografias, que li e reli com atenção. Organizei os dados e os categorizei. Para a composição deste artigo, selecionei 15 delas. Ao longo dessa análise, tornou-se evidente que muitos dos relatos apresentam padrões semelhantes. Um padrão que se destaca é a profundidade da reflexão. Essas vozes silenciadas tiveram a oportunidade de se expressar por meio da escrita, revelando situações marcantes de suas vidas e, em muitos casos, relacionando essas vivências com os tópicos abordados na disciplina. Esse exercício proporcionou uma compreensão mais ampla e significativa, oferecendo novas perspectivas para suas inquietações pessoais.

Ao final desse trabalho, posso afirmar com segurança que a disciplina superou as expectativas em termos de seu impacto sobre os alunos, permitindo-lhes explorar aspectos de sua própria história, conectando-se com o conteúdo teórico e refletindo sobre esses conteúdos à luz das experiências vividas. Muitos alunos conseguiram compreender melhor os processos e situações que marcaram suas vidas, vendo a teoria como um recurso explicativo para suas experiências. A teoria, nesse sentido, funcionou como uma ferramenta que deu significado

à trajetória de cada um, possibilitando a correlação entre os estágios do desenvolvimento humano – desde o nascimento até a idade adulta – e as experiências vividas. A partir dessa conexão, os alunos puderam refletir sobre as características de cada fase do desenvolvimento, suas expectativas, desafios e problemas.

Para mim, o simples fato de alcançar esse objetivo já representa um grande sucesso. A realização de uma análise crítica e a reflexão sobre o próprio desenvolvimento humano, à luz das teorias estudadas, atingiram, sem dúvida, os objetivos iniciais da disciplina.

Depoimentos/Autobiografia

Breve Explicação sobre os Depoimentos Apresentados:

1. *Preservação da Identidade dos Alunos:* Os nomes dos alunos foram mantidos anônimos e substituídos por letras, a fim de garantir a confidencialidade e preservar sua identidade.
2. *Proteção da Identidade Institucional:* O nome da instituição onde as autobiografias foram coletadas não é divulgado, a fim de preservar a privacidade dos alunos. Portanto, quando os alunos se referem à instituição, o nome é substituído pela letra “X”, e a cidade onde a instituição está localizada é referida pela letra “Y”.
3. *Seleção de Depoimentos:* Foram extraídos fragmentos de cada depoimento, selecionando os trechos centrais que destacam as relações estabelecidas pelos alunos com os temas discutidos ao longo das aulas. Os destaques em negrito, presentes nos depoimentos, correspondem a tópicos abordados nos capítulos do livro utilizado como referência na disciplina, com suas respectivas subdivisões.
4. *Autenticidade dos Depoimentos:* Não foram realizadas correções gramaticais nos depoimentos originais. Os textos dos alunos foram mantidos conforme escritos, sem modificações na concordância ou na estrutura gramatical, respeitando a autenticidade de suas narrativas.

Transcrição literal dos recortes da autobiografias

A) **Minha história vai falar sobre sair de casa e ir para a faculdade.** Antes de vir para X, eu estava realmente assustada. Seria a minha **primeira vez longe** de casa sozinha. O que mais me assustava era fazer amigos. Como muitas outras pessoas na **adolescência**, eu queria ir para a faculdade e me educar. Acho que minha ansiedade sobre vir para a escola era devido aos **estressores verticais**. **Muitas pessoas na minha família têm ansiedade, então isso foi transmitido para mim.**

B) **Chegar em X me fez perceber que este é um mundo totalmente novo e um novo capítulo na minha vida.** Nesta aula, **aprendi que há diferentes estágios na vida. Isso me fez refletir sobre meus estágios passados e o presente.** Ao mesmo tempo, estou olhando para o meu futuro. Os diferentes estágios da vida têm aspectos diferentes: **acho que o período mais influente foi a percepção do mundo exterior na adolescência.**

C) Desde o momento mais remoto que consigo lembrar, **sempre tive dificuldades com a escola.** Lembro-me de dias em que meus pais ficavam acordados apenas para me ajudar, sabendo plenamente que tinham trabalho cedo pela manhã. **Eu não era a pessoa mais inteligente da classe e não tinha muitos amigos. Desde o começo, eu era uma outsider.** Isso me deixava triste, quase indesejada, mas eu queria melhorar. Algo que eu odiava era pedir ajuda. Na minha cabeça, se eu pedisse ajuda, era burra e não sabia nada. (...) **Estar nesta aula me fez lembrar de todas essas coisas. É interessante**

saber como as pessoas e eu temos experiências semelhantes. Nunca pensei que uma pequena situação na minha vida seria uma grande característica da minha personalidade.

D) Eu era e ainda sou uma sonhadora viva, mas o sonho mais memorável que tive ocorreu quando eu era jovem. Olhando para isso agora, o sonho era claramente um sonho, mas na época parecia tão real. (...) **No sonho, meus polegares caíram, uma experiência muito assustadora para uma criança pequena, e quando tentei pedir ajuda, minha mãe me ignorou enquanto falava ao telefone**, assim como meu irmão saiu para brincar lá fora. Isso continuou, e eu fiquei cada vez mais apavorada e ignorada até acordar. Isso pode estar relacionado a muitas coisas sobre as quais falamos nesta aula. Eu tinha cerca de 8 anos na época, e isso poderia ter sido uma luta que senti sobre **Diligência vs Inferioridade, onde não consegui controlar a capacidade de fazer as coisas por conta própria**. Também pode ter sido um medo de perda de **apego**, onde eu perdi toda forma de relacionamento recíproco com minha mãe e irmãos. Em última análise, o sonho foi **sobre medos de abandono**, e o medo era real, dado que ainda carrego isso até hoje.

E) Lembro-me de ter **perdido um ente querido. Meus avós** eram algumas das melhores e mais felizes pessoas. Quando começaram a **envelhecer**, minha mãe, sua irmã e irmãos elaboraram um plano. Minha mãe era terapeuta ocupacional, então ela cuidou do lado médico. Isso levou a grandes memórias porque minha família estava com eles o tempo todo. (...) Logo meus avós faleceram, o que foi um período difícil para minha família. Isso levou a **estressores horizontais, apenas porque tivemos que nos ajustar**; não houve problemas com a forma como minha família lidou com isso. Minha família é unida e superamos isso juntos.

F) **Um momento muito significativo na minha vida que a mudou para sempre foi o dia em que meu irmão morreu.** Ele estava lutando contra o câncer há um tempo e estava em remissão até um mês antes de falecer. Todos os dias, depois da escola, eu ia para a casa dele para ajudar a cuidar dele, à medida que ele perdia suas habilidades porque o que começou como câncer de pele havia se espalhado para o cérebro. Isso foi um **estressor horizontal** na minha vida em um momento em que o COVID-19, outro estressor horizontal, também estava acontecendo. Eu também passei pelo **período de transição da formatura** da minha irmã no ensino médio e eu estava começando meu verão antes do penúltimo ano do ensino médio. (...) Na semana seguinte à morte do meu irmão devido ao câncer, seu São Bernardo, que eu amava como se fosse meu cachorro, também morreu de câncer. Todas essas **transições e stressores horizontais** em minha vida fizeram com que eu não conseguisse focar, dedicar tempo e emoções a um evento específico. Embora a morte do meu irmão fosse esperada, ainda foi inoportuna, e eu mantive esperança e negação de que ele sobreviveria até o final.

G) **Minha vida inteira até os 17 anos foi marcada por abusos** de todas as formas possíveis. Eu não entendia por que eu merecia isso ou por que estava acontecendo. **Esta aula, de forma quase literal, trouxe à luz por que eu pensava da forma que pensava e por que algumas pessoas achavam que estava tudo bem.** Esta aula foi quase terapêutica de certa forma. **Eu até consegui entender por que eu estava deprimida. As lições ajudaram-me a me sentir melhor sobre todas as situações em que me encontrei e consegui levar lições específicas para minha terapeuta e explicar o que estou sentindo. Uma das minhas coisas favoritas que me ajudou foi o gráfico de classificação de apego, eu até compartilhei isso com meus amigos e eles acharam extremamente interessante também.** Eu realmente não sei, embora eu tenha tentado tantas coisas para ajudar meus pensamentos e sentimentos sobre o abuso que sofri, **mas realmente aprender sobre o desenvolvimento das pessoas me ajuda a entender por que fizeram essas coisas.** (...) **Fazer os estudos de caso também foi terapêutico, eu me vi em cada um, mesmo que um pouco.** Apenas saber que minhas situações, sentimentos e experiências também aconteceram com outras pessoas foi extremamente útil.

H) **A dança tem sido uma parte muito importante da minha vida**, foi uma coisa que eu nunca abandonei e, mesmo quando não parecia ser minha coisa favorita, me empurrava para trabalhar mais e praticar mais e mais para conhecer a dança ou dominar uma habilidade. Acho que isso pode ser ligado à vida, você precisa se empurrar através das dificuldades, mesmo quando quer desistir. Eu usei a dança como uma maneira de sair da minha mente que pensa demais, parecia como respirar. Mais especificamente, **nas aulas de balé, eu me colocava na frente para me desafiar e testar a**

mim mesma. (...) Na escola, eu não me sentia tão inteligente porque não era fácil para mim e fui colocada nas aulas especiais. A dança é onde me sinto inteligente e onde sei o que estou fazendo. Também me ajudou a **trabalhar com pessoas diferentes ou mais difíceis de lidar.** **Havia uma comunidade e um vínculo** como nenhum outro.

I) Meu primeiro ano de faculdade foi uma bagunça. Por mais que todos digam que a liberdade é maravilhosa e estar por conta própria o tempo todo é eufórico, especialmente vindo de uma casa onde minha mãe era extremamente rígida. Foi divertido no começo, eu era uma nova pessoa, podia sair com amigos em qualquer lugar, ir para a cama onde quisesse e **finalmente experimentei o álcool e fui a festas. No começo foi ótimo, até eu exagerar. (...) Crescendo, eu não entendia o que era alcoolismo. Achava que ver seu pai e tios desmaiados no chão da garagem era normal.** À medida que eu crescia, percebi o quanto isso realmente afetava minha família e comecei a ressentir meu pai. **Quando cheguei à faculdade, nunca havia bebido porque não queria carregar esse legado. Mas, algumas bebidas nunca fazem mal a ninguém, certo? Olhando para trás agora, posso dizer que, no meu primeiro ano, eu era alcoólatra.** Primeiro, começou com festas, depois eu usei isso para lidar com a **perda de relacionamentos** e, então, para lidar com o **luto após a perda de familiares**, e acabou se tornando uma parte da minha vida. Voltar para casa no verão foi uma grande mudança para mim, pois agora toda aquela liberdade foi limitada e eu havia começado a beber. Senti que meu pai e eu tínhamos uma compreensão melhor. Um dia, eu estava sentada no quintal sozinha e ele saiu com uma tigela de sorvete e uma expressão triste no rosto. “I, você é a melhor parte de mim, e eu odeio ver você herdar as piores partes de mim também.” Muitas coisas desta aula me lembraram disso enquanto aprendi. **Temos uma longa história de alcoolismo e trauma passando de uma geração para outra como estressores verticais**, que estou tentando quebrar o ciclo. **Um estressor horizontal seria eu indo para a faculdade e adaptando-me a toda a liberdade, e até mesmo minha mudança de curso. (...) O mais importante que ficou dessa aula para essa história é o título do capítulo “Nenhum homem é uma ilha”. Os círculos sociais** em que eu estava definitivamente influenciaram como eu me comportava e meus pensamentos no ano passado, mas até a pessoa que mais me afetou conseguiu me tirar da minha auto-isolação, o que não me ajudou a alcançar objetivos reais. (...) Acho que **não é genético e ambiental, mas realmente as pessoas com quem estamos ao nosso redor nos afetam.**

J) Uma história que quero escrever e que define minha vida inteira é minha vida como uma criança adolescente no sistema de adoção familiar. Estou neste sistema desde os 3 anos de idade, ou seja, basicamente toda a minha vida. Crescer no sistema de **adoção familiar** foi uma jornada, para dizer o mínimo. Algumas pessoas podem dizer que eu sou sortuda porque eu e dois dos meus irmãos mais novos não fomos separados e estive com o mesmo lar adotivo a vida toda, mas eu discordo. Ainda sinto que uma grande parte da minha identidade está faltando e que nunca a terei. **Nunca serei próximo de certos membros da família porque nunca fui permitido ficar muito tempo com eles. Nunca saberei quem eu seria se tivesse ficado com minha família ou crescido perto deles.** Quando tinha 13 anos, descobri que não tinha o mesmo pai que meus irmãos, o que só aumentou a sensação de que eu não conhecia **minha verdadeira identidade.** Crescendo, eu sempre dizia às pessoas que morava com minha tia, em vez de dizer mãe adotiva, para evitar ter que explicar por que eu não morava com meus pais. Mas uma coisa boa que resultou dessa experiência é que terminei o ensino médio, ao contrário dos meus pais, e sou o primeiro dos meus irmãos a ir para a faculdade. Estar no sistema de adoção me motivou a **desafiar os estereótipos** e a provar a todos que posso e vou ter a vida que sei que mereço, mesmo que outros discordem.

K) O esporte de beisebol moldou quem eu sou hoje. Ele me transformou, me apoiou e me desafiou. Desde que eu tinha 5 anos, venho jogando esse esporte, e agora que estou na faculdade, finalmente vou me afastar dele. **Desde os 5 anos, participei de beisebol recreativo. É o nível mais baixo de jogo organizado; eu era bastante ruim no beisebol. Mesmo entre as outras crianças, eu não era incrível, mas ainda assim ganhamos muitos jogos.** Com o passar dos anos, comecei a treinar mais. Coloquei o esforço e melhorei por causa disso. Com o tempo, passei a estar entre os melhores jogadores. Depois disso, decidi jogar em um nível mais alto: o beisebol de viagens. Beisebol de viagens refere-se a times que representam uma cidade ou clube e viajam para diferentes torneios. Foi nesse nível alto que aprendi humildade e perseverança. Mantive o lugar, mas sempre estive entre os piores jogadores de viagens dos 11 aos 14 anos. Então veio o ensino médio. Nesse nível, todos colocam várias horas de trabalho todos os dias. **Eu caí para o fundo novamente, e**

por um curto período estive deprimido, mas o beisebol é um jogo mental. Através de tentativas e erros, aprendi confiança. Fui capaz de estabilizar meu estado mental e me tornei uma parte importante da equipe.

L) **Todo o meu último ano do ensino médio foi focado em uma coisa: encontrar meu caminho pós-secundário e encontrar uma forma de torná-lo possível.** Desde o início do ano até o final, apliquei para universidades e faculdades dentro e fora do estado. Certifiquei-me de acompanhar as aceitação e eles me negaram. Ser negado foi difícil porque trabalhei duro, obtive as melhores notas que podia e sempre garanti que meu currículo estivesse bom. Mas continuei, já que ainda tinha muitas opções, o que me levou à universidade. **Algumas pessoas na minha vida me disseram que não. Que eu estava fazendo uma má escolha, que era muito caro e que eu me arrependeria.** Mas, em todos os momentos da minha vida, na **transição da adolescência para a idade adulta, tomei uma decisão por mim mesmo. E vou encontrar uma maneira de fazer isso funcionar.**

M) **Tendo crescido com pais separados, um que era muito financeiramente responsável e estável e outro que era mental e financeiramente instável, foi difícil para mim imaginar entrar na faculdade.** Desde jovem, meu pai me dizia que as faculdades só queriam seu dinheiro e que o governo estava mentindo para você e eu não ganharia nada indo. Nós, em vez disso, decidimos ignorá-lo e seguir os passos da minha mãe. Tomamos todas as medidas necessárias para ter sucesso no ensino médio para que pudéssemos entrar nas faculdades. **Foi difícil ter confiança em mim mesmo porque sempre estava na minha mente que a verdadeira razão pela qual meu pai nos encorajava a esquecer a faculdade era porque ele não queria/podia ajudar a pagar e não queria perder o controle sobre nós.** Decidir confiar na minha mãe, a estável, foi a melhor decisão. **Nesta aula, aprendi que nem todas as situações definem quem você é, mas elas moldam você. A maneira como meu pai me criou vai ficar comigo, mas fazer esta aula me deu uma perspectiva externa e me permite tentar perdoar/aceitar minha infância para um bem maior.**

N) **Em 19 de agosto de 2023, mudei todas as minhas coisas da única casa que conheci, uma casa cheia de amor, risos e conforto, e me mudei para um pequeno dormitório universitário com paredes frias que não pareciam amor ou conforto algum. Nesta aula, falamos sobre transição. Falamos sobre conexões familiares e independência futura.** Para mim, sou extremamente conectado à minha família e à casa confortável que compartilhamos. Odiava cada segundo de 10 de agosto e esse dia não pode ser comparado com a semana que se seguiu. Naquela semana, passei a noite acordado, olhando para o teto desconhecido, pensando sobre muitas refeições que compartilhei com meus pais e quantas ainda restam. Pensei em todo o tempo que passei no ensino médio estressado com as coisas, e como agora, no meu pequeno novo dormitório, nada disso importa. Passei todo o meu primeiro semestre xingando Y por ser o lugar que me separou da minha infância. **Mas agora, graças a esta aula, entendo que esses sentimentos são uma parte normal de uma transição tão grande.** Entendo que estava lamentando minha infância e ajustando-me a uma nova vida. Agora, quando vou para casa, dou um grande abraço nos meus pais e durmo confortavelmente na minha cama o tempo todo que estou lá. Mas neste semestre, estou ansioso para retornar a Y, ao lugar que eu costumava odiar. Dormir confortavelmente no meu dormitório, onde as paredes são quentes e cheias de memórias de novos amigos, risos, noites de jogos e dança. **Porque o que mais aprendi com esta aula é que tudo muda. E mudança é ok.** E pelo resto da minha vida na Terra, a mudança me trará tristeza, mas a mudança mudará, e então me trará alegria.

O) **Desde que eu tinha um dia de vida, estive presente nos eventos esportivos do meu irmão.** Eu era passada entre a multidão e todos puderam conhecer a irmã mais nova dos meus irmãos. **Sempre permaneci na sombra dos meus irmãos mais velhos. Sempre, “a irmã deles”, nunca “os irmãos dela”.** Sempre senti que precisava praticar esportes para competir com os padrões que eles estabeleciam. Embora eu fosse boa em esportes, nunca os gostei tanto. Sempre parecia uma obrigação. **Tive uma infância sombria onde tive que crescer rapidamente porque todos ao meu redor estavam se tornando adultos.** Traçar um caminho para mim mesma é difícil quando toda a sua vida foi definida por outras pessoas. Neste caso, meus irmãos. **X parece uma etapa de transição onde posso construir os passos para descobrir quem eu sou neste mundo.**

P) **Estou escrevendo hoje sobre minha experiência universitária.** Minha mãe era de uma área pobre no México e ela não vivia no melhor lugar, então ela nunca foi à escola. Ela veio para os EUA para que eu pudesse ter uma educação e uma vida melhores porque ela não teve. Tive dificuldade para descobrir o que queria fazer da minha vida. Passei por 7 escolas diferentes porque me mudei muito quando era criança, o que dificultou para mim acompanhar o que estava aprendendo na escola. No ensino médio, tive que trabalhar duro porque precisava ir para a faculdade. Não tive a ajuda que a maioria dos estudantes tem porque minha mãe nem sabia o que era faculdade e ninguém na minha família sabia também. Tive que fazer meu FAFSA, descobrir empréstimos estudantis, me inscrever para faculdades, escrever ensaios e descobrir como fazer tudo sozinha. **Na X, aprendi a me conectar com pessoas, fazer amigos, como viver por conta própria, como conseguir um emprego e até mesmo me preparar para uma entrevista. Eu cresci muito e realmente aprendi a nunca desistir. É uma grande conquista e mais um passo para amadurecer para a idade adulta,** embora eu saiba que ainda há mais à frente. (Reprodução de depoimentos/autobiografias dos alunos - grifos da autora)

Considerações Finais

Ao longo dos últimos anos, o desenvolvimento deste trabalho reflete uma jornada de constante adaptação e aprendizagem. Quando comecei a lecionar nos Estados Unidos, minha abordagem era mais cautelosa, buscando adaptar-me ao novo ambiente e seguir os métodos estabelecidos. No entanto, com o tempo, comecei a integrar minha experiência como psicopedagoga no Brasil, utilizando casos reais de minha prática profissional, o que despertou um grande interesse por parte dos alunos. Essa mudança, embora simples no início, mostrou-se profundamente transformadora, não apenas para os alunos, mas também para minha prática docente.

A partir dessa experiência inicial, comecei a reestruturar meu plano de aula, introduzindo livros mais específicos sobre o desenvolvimento humano e incorporando discussões de casos relacionados ao Brasil e, mais recentemente, aos Estados Unidos. Essa adaptação não só enriqueceu o conteúdo, mas também proporcionou aos alunos uma visão mais abrangente e prática das teorias de desenvolvimento. Ao longo desse processo, também implementei o trabalho com autobiografias, que tem se mostrado uma ferramenta poderosa para promover reflexões profundas nos alunos sobre suas próprias vidas, transições e identidade.

Os relatos dos alunos demonstram o impacto positivo dessa abordagem, com muitos destacando a importância de discutir temas como diversidade, inclusão, deficiência, e os complexos desafios enfrentados em cada fase da vida. Essas experiências ilustram como o conhecimento acadêmico pode ser transformador, não apenas no contexto profissional, mas também na vida pessoal dos estudantes.

No entanto, ainda há muito a ser explorado no campo do desenvolvimento humano. Trata-se de uma área vasta e em constante transformação, que demanda atenção contínua às mudanças sociais e culturais, às novas configurações familiares e aos desafios enfrentados pelas gerações mais jovens. Tais aspectos impõem à prática docente o compromisso de manter o conteúdo curricular atualizado e sensível às questões emergentes da contemporaneidade, como a identidade de gênero, a inclusão de pessoas com deficiência, o envelhecimento populacional e as especificidades de diferentes contextos culturais.

Nesse sentido, o futuro deste trabalho contempla não apenas a continuidade da proposta já consolidada, mas também a incorporação de novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento de um pensamento crítico mais refinado entre os estudantes. Pretende-se, assim, ampliar as

possibilidades de conexão entre os conteúdos teóricos e as experiências pessoais e profissionais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Além disso, destaca-se a importância de aprofundar a análise das trajetórias dos estudantes, especialmente no que diz respeito à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em seus respectivos campos de atuação. A expansão deste projeto poderá incluir a elaboração de novos estudos de caso, a investigação das implicações das políticas públicas educacionais sobre o desenvolvimento humano e a avaliação dos impactos das tecnologias emergentes nas diferentes fases do ciclo vital.

Como educadores, nossa responsabilidade ultrapassa a transmissão de conteúdos: cabe-nos fomentar reflexões que inspirem mudanças e favoreçam a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Ao possibilitarmos que os estudantes compreendam como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano repercute em suas vidas e em suas práticas profissionais, contribuímos de forma significativa para a formação integral de cidadãos engajados em um mundo plural e em constante movimento.

Referências

- AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano.
- BERKE, L. E. (2008). *Child development*. Pearson.
- BERKE, L. E. (2017). *Development through the lifespan*. Pearson.
- BERKE, L. E. (2019). *Infant, child, and adolescent development*. Sage Publications.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trans.). Artmed.
- CAPUZZI, D.; STAUFFER, M. D. (2016). *Human growth and development across the lifespan: Applications for counselors*. Wiley.
- DACEY, J. S.; TRAVERS, J. F. (2010). *Human development across the lifespan*. McGraw-Hill.
- DEWEY, J. (2008). *Democracia e educação*. Nacional.
- ERIKSON, E. H. (1995). *Infância e sociedade* (C. G. A. Lins, Trans.). Zahar.
- FELDMAN, R. S. (2016). *Development across the lifespan*. Pearson.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- KAIL, R. V.; CAVANAUGH, J. C. (2017). *Essentials of human development: A life-span view*. Cengage Learning.
- NÓVOA, A. (Org.). (1995). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- OLSON, M. H.; RAMIREZ, J. J. (2020). *An introduction to theories of learning*. Routledge.

- PIAGET, J. (1970). *A psicologia da criança* (C. A. F. Almeida, Trans.). Bertrand Brasil.
- POLAN, E.; TAYLOR, D. R. (2017). *Journey across the lifespan: Human development and health promotion*. F. A. Davis Co.
- ROGERS, C. (1961). *Tornar-se pessoa* (M. G. Silva, Trans.). Martins Fontes.
- SCHUNK, D. H. (2019). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- TARDIF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (M. P. V. Moraes, Trans.). Martins Fontes. (Original work published, 1978.)
- ZEICHNER, K. M. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 33(3), 479–504.