

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

MARIANA COSTA DO NASCIMENTO

ANSIEDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS: descentração como estratégia pedagógica de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental

MARINGÁ
2013

MARIANA COSTA DO NASCIMENTO

ANSIEDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS: descentração como estratégia pedagógica de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa.

MARINGÁ

2013

MARIANA COSTA DO NASCIMENTO

ANSIEDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS: descentração como estratégia pedagógica de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa.

Aprovado em: 07/11/2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa
(Orientadora)
DTP/UEM

Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara
DFE/UEM

Profa. Dra. Sheila Maria Rosin
DTP/UEM

Dedico este trabalho ao meu avô paterno Adolpho Contessotto, com carinho (*in memoriam.*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me iluminar nas dificuldades e proporcionar capacidade para suportar os desafios da vida.

A professora Dra. Geiva Carolina Calsa, cuja dedicação não cabe nas palavras orientadora. Agradeço pelos momentos de estudo e pelos momentos de apoio emocional. Mais do que docente, ela demonstrou ser uma amiga durante a minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Aparecida Rufino do Nascimento e Sueli Aparecida Costa do Nascimento, pelo amor incondicional que sempre demonstraram por mim.

Ao meu irmão Vinicius Costa do Nascimento pelos momentos de diálogo, que mesmo sem perceber trouxeram ideias para o meu trabalho.

A minha avó paterna, Lídia Maria Contessotto, que com seu jeito doce me proporcionou muitos momentos de reflexão. Sempre irei admirar a força que a levou a superar tantas perdas e conseguir se levantar sempre.

A minha madrinha Aparecida Contessotto por sempre estar ao meu lado nas dificuldades.

A minha tia Maria Contessoto, ao meu tio Nilson Contessotto e a minha prima Laís de Fatima Contessoto pelo carinho que demonstram por mim nos momentos que mais precisei.

A professora Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara, uma pessoa especial que guardarei em minha memória afetiva com carinho.

A Dra. Sheila Maria Rosin por sua dedicação docente e as marcas positivas que deixou em minha caminhada acadêmica.

As crianças dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios. Agradeço pelos lindos e as vezes difíceis momentos em sala de aula que despertaram a paixão pela profissão.

As minhas amigas, Gisele Fabiane Berto, Gisely Cristina Giroto, Juliana Ozaí, Mariana Alves Ferreira, Maysa Gabriela Buzzo, Rosany Joicy Melo e Zélia Lino de Moraes. Agradeço a todas por estarem comigo nesta trajetória acadêmica e proporcionarem momentos de descontração ao longo da graduação.

Aos colegas de nosso grupo de pesquisa – GEPAC – agradeço pelos ricos momentos de estudo.

A viagem nunca termina, o itinerário é recomposto a cada estação e o destino final é sempre desconhecido (BAUMAN, 1994, p. 74).

RESUMO

NASCIMENTO, Mariana Costa do. **Ansiedade em tempos líquidos**: descentração como estratégia pedagógica de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

A ansiedade está presente no comportamento humano, desde os tempos mais primitivos, visto que faz parte de sua natureza ter sentimentos de ameaça, perigo, enfim do que não é conhecido. Na contemporaneidade a ansiedade pode ser entendida como fruto da pós-modernidade e considerada “normal” para os sujeitos. Reportando-se ao âmbito educacional, estudos na área da psicopedagogia afirmam que a ansiedade em excesso pode influenciar negativamente na aprendizagem. Frente a esses escritos, a presente pesquisa objetivou investigar quais práticas escolares podem auxiliar crianças com ansiedade a descentrar seu pensamento. E como hipótese inicial inferiu-se que o recurso cognitivo da descentração pode auxiliar na melhoria da aprendizagem de alunos em condições de ansiedade desde que mediado pelos docentes. Os aportes teóricos adotado foram os estudos de Piaget (1975, 1994, 2005, 2010), Bauman (2005, 2007, 2008, 2010, 2013) e da Psicanálise. Para concretização do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Buscou-se no banco de dados da Capes no período de 2007 a 2012 trabalhos que relacionassem ansiedade e descentração. Os resultados dessa busca indicam que não há pesquisas que tratem simultaneamente das duas temáticas. Os estudos mostram também que os jogos de regras constituem-se instrumentos pedagógicos que podem auxiliar a redução da ansiedade dos indivíduos além de outros objetivos. Frente aos estudos realizados, aliados à obra de Bauman e Piaget, conclui-se que a descentração aliada aos jogos de regras podem se constituir ferramentas pedagógicas relevantes para auxiliar a redução da ansiedade dos alunos. Os jogos são atividades lúdicas compreendidas como espaços para a promoção de desequilíbrio cognitivo e descentração do pensamento dos indivíduos. Se acompanhados de intervenção adequada do docente favorece a tomada de consciência desses sujeitos sobre seu pensamento e o pensamento do outro.

Palavras-chave: Educação. Ansiedade. Descentração. Jogos de Regras.

ABSTRACT

Anxiety is present in human behavior, from the most remote times, since it is part of his nature to have feelings of threat, danger, and finally what is not known. In contemporary anxiety can be understood as the result of postmodernity and considered "normal" for the subject. Referring to the educational context, studies in psychopedagogy claim that excessive anxiety can negatively affect learning. Facing these writings, the present study had the intention to investigate which school practices can help reduce the anxiety of children in the first stage of basic education. As an initial hypothesis was inferred that the use of cognitive decentering can help improving students learning under conditions of anxiety since stimulated by the teacher. The theoretical framework adopted were the studies of Piaget (1975, 1994, 2005, 2010), Bauman (2005, 2007, 2008, 2010, 2013) and psychoanalytic aspects. To implement the study, it was developed a bibliographic qualitative research. It was searched in the database of Capes during 2007-2012, works that related anxiety and decentering. The results indicate that there is no research that converge the two themes. The literature also indicates that the games with rules are an instrument to assist in reducing anxiety, since stimulated by the teacher. In general, recreational activities can be understood as spaces to promote conflict, imbalance, decentering and awareness. We conclude that it is up to teachers to promote practices that reduce the anxiety of children in a learning situation, so that the thought is decentered to school activity.

Keywords: Education. Anxiety. Decentering. Games with rules.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Prevalência de patologias por gênero	14
QUADRO 2 - Transtorno de Ansiedade e suas tipologias	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	19
3 CONTRUINDO O TERMO “ANSIEDADE LÍQUIDA” A PARTIR DOS ESTUDOS DA PSICANÁLISE E DE BAUMAN	21
3.1 Etiologia da ansiedade	21
3.2 Transtorno de Ansiedade e suas subdivisões	24
3.3 Revendo o conceito de ansiedade normal e patológica	27
4 CENTRAÇÃO E DESCENTRAÇÃO DO PENSAMENTO	30
5 TECENDO RELAÇÕES ENTRE ANSIEDADE, DESCENTRAÇÃO, MODERNIDADE LÍQUIDA E APRENDIZAGEM ESCOLAR	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de projetos de iniciação científica (PIC/UEM) que venho desenvolvendo desde o ano de 2010 com orientação da professora Dra. Geiva Carolina Calsa. O primeiro projeto teve por objetivo investigar como o jogo de regras é abordado na Psicopedagogia. Partindo de um estudo empírico, realizou-se entrevistas com uma psicopedagoga do município de Maringá. Em linhas gerais, os resultados dessa pesquisa indicaram que o jogo também pode ser realizado pelo professor em sala de aula com uma abordagem psicopedagógica, contribuindo para o atendimento de dificuldades de aprendizagem. Observamos também que um dos elementos favoráveis ao uso do jogo no atendimento psicopedagógico refere-se ao processo de descentração que esta atividade provoca no pensamento do sujeito. Relatos da psicopedagoga entrevistada mostraram ainda que a descentração também poderia ser promovida na escola e favorecer a aprendizagem dos alunos.

No segundo projeto realizou-se um estudo com uma criança diagnosticada com transtorno de ansiedade (TA). Foram feitas observações em sala de aula, entrevistas com a mãe, com a escola – professora, diretora e coordenadora pedagógica –, e com os profissionais responsáveis pelo caso em foco na Secretaria de Educação do município de Maringá. Os dados indicaram que a criança apresentava dificuldades de aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização e nas quatro operações básicas. Os profissionais contatados foram unânimes em relacionar as dificuldades de aprendizagem escolares e não-escolares da criança investigada com seu diagnóstico de TA.

Com este estudo foi possível compreender que o Transtorno de Ansiedade pode influenciar negativamente a aprendizagem escolar. Por mais que estas crianças se esforcem, o medo excessivo (inconsciente interno) acaba interferindo em seu processo de aprendizagem. Das conclusões desses estudos e de uma revisão de literatura inicial da teoria piagetiana e psicanalítica perguntou-se: o processo de descentração pode favorecer a redução da ansiedade de alunos em condição de aprendizagem?

Em vista disso, o presente trabalho teve como objetivo investigar quais práticas escolares podem auxiliar crianças com ansiedade a descentrar seu pensamento. Nossa hipótese, confirmada ao final da pesquisa, era de que ao serem realizadas na escola tais atividades focadas na descentração do pensamento podem promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Dando continuidade aos projetos de pesquisa anteriores, neste, revisou-se a obra de Jean Piaget (2010) sobre a construção do conhecimento, em especial seu conceito de decentração/descentração do pensamento. Para situar a escola, a criança e aprendizagem na sociedade atual buscaram-se estudos sobre as condições sociais e culturais da contemporaneidade, em particular, a obra de Zygmunt Bauman (2008) e a obra psicanalítica sobre a ansiedade e sua origem.

Em apoio à hipótese de que a descentração pode contribuir para a redução da ansiedade e favorecer a aprendizagem escolar encontramos as conclusões de Maria Lúcia Weiss (2010). Para a autora situações mal conduzidas na escola podem gerar e até exacerbar a condição de ansiedade dos alunos uma vez que toda aprendizagem é acompanhada de certo nível de ansiedade. A ultrapassagem do “nível ótimo de ansiedade” para cada sujeito pode vir a acarretar obstáculos em seu processo de aprendizagem.

Alguns alunos podem manifestar ansiedade paranoica ou depressiva durante este processo. Na ansiedade paranoica, o aluno acredita que está sendo atacado/perseguido pelo professor ou pela disciplina em que sente dificuldade. A ansiedade depressiva pode se manifestar quando ao aprender algo novo o estudante sente perder o que já domina e no qual se sente seguro. Nesses casos, pode sentir-se perdido e com dificuldades para apreender os conteúdos escolares.

Contudo, esses casos não se caracterizam necessariamente como patológicos. Faz-se relevante diferenciar a ansiedade normal (a ansiedade “ótima”, como afirma Weiss) da ansiedade patológica. A ansiedade normal diferencia-se da segunda por sua intensidade e duração. O sujeito pode manifestar ansiedade diante de uma prova, uma apresentação de trabalho ou entrevista de emprego e essas são ansiedades consideradas normais. Todavia, a situação agrava-se quando há apreensão e medo excessivo. Para esclarecer o quanto a ansiedade pode ser excessiva Margis et al (2003, s/p.) comentam que neste caso “nosso domingo [passa a ter] uma apreensão de segunda-feira e a pessoa antes de dormir já pensa em tudo que terá que fazer quando o dia amanhecer”.

Para os autores pode-se caracterizar o transtorno de ansiedade como apreensão excessiva e com longa duração e/ou com muita frequência para fazer algo. Trata-se de um medo difuso e que ocasiona uma tensão desagradável. Castilho et al (2000) afirmam que crianças ansiosas, diferentemente dos adultos, tendem a não reconhecer seus medos mostrando-se mais irracionais e exageradas em suas reações à ansiedade. A ansiedade é a correspondência psíquica dos danos que o estresse cotidiano – familiar, profissional, escolar –

causa em cada pessoa. O fato de uma situação promover ansiedade depende menos da circunstância em si mesma, e mais do significado atribuído pela pessoa ao evento.

Partindo dessas discussões realizou-se uma revisão da produção acadêmica sobre descentração e ansiedade entre os anos de 2007 e 2012. Para a busca no sítio da CAPES¹ foram utilizadas as palavras-chave: transtorno de ansiedade e descentração; ansiedade e descentração; transtorno de ansiedade e aprendizagem escolar; ansiedade e aprendizagem escolar; descentração e aprendizagem escolar. Encontraram-se oito dissertações, porém apenas quatro foram utilizadas no presente estudo² – BERTI, 2007; D’ABREU, 2008; BOAZ, 2009; FRIAS, 2009. Não foram encontradas teses de doutorado contemplando os dois temas.

D’Abreu (2008) objetivou relacionar os problemas de saúde mental com as queixas escolares. Sua pesquisa de campo realizou-se no Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, com 103 crianças com idade entre seis e doze anos. Constatou que as queixas de dificuldades de aprendizagem escolar são o principal motivo da procura pelo atendimento.

De cada dez crianças encaminhadas com dificuldades de aprendizagem escolar, sete apresentam sintomas emocionais e/ou comportamentais em nível clínico. Concluiu que os problemas emocionais encontrados têm sua origem em fases do desenvolvimento infantil anteriores à escolarização. Tais problemas são potencializados pela entrada na escola que para algumas crianças é já “uma experiência difícil, com problemas adaptativos”. (MAGNA; MATURANO 1998 apud D’ABREU, 2008, p. 26). Os transtornos de hiperatividade associados a problemas de conduta são os mais graves, visto que provocam além de baixo desempenho escolar, comportamentos agressivos, anti-sociais e, as vezes, dependência de substâncias psicotrópicas.

Para o diagnóstico, a pesquisadora utilizou o *Development and Well-Being Assessment* – DAWBA, que fornece informações compatíveis com o CID-10³. Trata-se de “[...] um sistema de avaliação de psicopatologia, que fornece diagnósticos em crianças e adolescentes de 5 a 16 anos” (D’ABREU, 2008, p. 31). Envolve entrevista com os pais, com

¹ Sítio de busca: www.capes.gov.br

² Os trabalhos descartados não apresentavam relação direta com a temática de pesquisa esboçada nesta monografia.

³ Refere-se à Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde, publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tem como objetivo padronizar a codificação de doenças e outros problemas. A CID-10 fornece dados sobre características, sintomas, aspectos anormais, queixas sobre determinada doença. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID-10. Essas informações foram retiradas do sítio: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>.

14 seções de entrevistas, com perguntas abertas e de alternativas. De acordo com D'Abreu (2008, p. 40):

[...] cada uma das seções dizem respeito a uma classe de problema de saúde mental: desenvolvimento, ansiedade de separação, fobia específica, fobia social, pânico e agorafobia, estresse pós-traumático, transtorno obsessivo-compulsivo, ansiedade generalizada, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, transtorno desafiador de oposição – TODO, transtorno de conduta, transtornos alimentares, transtornos de tiques e outras preocupações.

A pesquisa também usou o Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ “[...] que investiga problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. Compreende 25 itens divididos em cinco sub-escalas: emocional, hiperatividade, relacionamento, conduta e comportamento pró-social” (D'ABREU, 2008, p. 40).

Os resultados da pesquisa indicam que 65% dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem escolar eram meninos. Quase o total, 95% das crianças, havia frequentado outros tipos de atendimento antes de passarem pelo ambulatório, como fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos e psiquiatras. Um percentual de 38% das crianças fazia uso frequente de medicação, “[...] sendo que 29% faziam uso de psicotrópicos, como imipramina, tegretol e ritalina” (D'ABREU 2008, p. 52). O teste DAWBA informou que 62% das crianças apresentam TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), 54% TA (Transtorno de Ansiedade) e 44% Transtorno de Conduta; o SDQ indicou dessas crianças 70% apresentavam estado considerado clínico. Sobre o tratamento farmacológico, a autora ressalta que muitas crianças são enviadas indevidamente à rede pública, visto que a solução de problemas escolares cabe à escola. É necessário que o profissional da saúde esteja instrumentado para pontuar casos clínicos ou os de ordem educacional.

Apresentando convergências com a pesquisa de D'Abreu (2008), Boaz (2009) investigou queixas de crianças encaminhadas à três clínicas de Porto Alegre/RS buscando estabelecer a prevalência de patologias por gênero. Participaram 61 crianças de 12 anos e o quadro abaixo evidencia os resultados encontrados pela autora:

QUADRO 1 - Prevalência de patologias por gênero

	Meninos	Meninas
Ansiedade e depressão	14,9%	20,4%
Retraimento	6%	7,7%
Queixas somáticas	5,7%	7,8%
Problemas de atenção	18,9	11,2%
Comportamento desafiador	4,4%	5%
Comportamento agressivo	22,9%	19,6%
Problemas de aprendizagem	12,3%	13%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados da dissertação de Boaz (2010)

Concluiu-se que as queixas emocionais e comportamentais são relacionadas a fatores sociais, familiares e culturais das famílias. Nos meninos foram observados comportamentos agressivos e agitados e nas meninas retraimento e quietude. Tais condutas correspondem às conclusões da Psicanálise sobre as condutas de gênero:

[...] as meninas tendem a apresentar algumas falhas no desenvolvimento inicial, relacionadas ao apego materno ou com o seu cuidador, de forma que a constância objetal não se solidificou o suficiente para que a menina consiga se individualizar do seu cuidador. Com os meninos, a fixação maior pode estar relacionada ao conflito edípico, o qual é marcado por um sentimento de exclusão e o final de um estado de onipotência, gerando um sentimento de insegurança com relação ao amor dos pais. Sendo assim, ingressa na fase da latência, na qual a fantasia se torna mais presente, de forma que os conflitos passam a ser vividos mais em pensamento do que na realidade (BOAZ, 2009, p.42-43, grifos nossos).

A autora adverte, contudo, que mais estudos precisam ser desenvolvidos relacionando, por exemplo, queixas escolares com sua faixa etária e gênero. Até o momento, segundo a autora, é possível concluir que as meninas apresentam mais dificuldades em separar o seu eu do ego da mãe correspondendo à indiferenciação. Em contrapartida, o menino mostra-se mais preso ao complexo de Édipo, que o direciona para um sentimento de insegurança em relação ao amor dos pais.

É importante destacar que nesses dois estudos é lembrada a facilidade com que a escola vem lidando com a medicalização de seus alunos e a preocupação das autoras com esta questão. Embora para a instituição escolar a medicalização possa se constituir um apoio ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e condutas não-adequadas socialmente como a agressividade e o retraimento, o encaminhamento dos estudantes não deve priorizar esse tipo de atendimento. Além disso, os dois estudos mostram que as

dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, estão relacionadas a dificuldades emocionais e comportamentais originadas fora da escola.

Nas duas pesquisas a ansiedade atingiu um terço ou mais dos estudantes investigados. No estudo de D'Abreu 54% apresentou Transtorno de Ansiedade, enquanto no de Boaz (2009), 35,3% somando condições de ansiedade e depressão de meninos e meninas investigadas. Os dados das duas pesquisas parecem confirmar a hipótese deste estudo de que a condição de ansiedade está presente em grande contingente de indivíduos, atingindo cada vez mais as crianças. Junto à conclusão dos dois estudos sobre a origem familiar-social das dificuldades de aprendizagem, esses dados e os escritos de Bauman (2008) apoiam a existência de uma ansiedade generalizada e indiferenciada que denominamos como “ansiedade líquida”.

As pesquisas de Nívia Martins Berti (2007) e Eduardo Frias (2009) abordam contração e aprendizagem escolar, outro foco da presente pesquisa. Berti (2007, p.8) investigou a compreensão dos alunos sobre seus próprios erros “[...] e as relações deste com o processo de ensino-aprendizagem”, bem como identificar “formas de tratamento pedagógico dos alunos que contribuam para a autonomia e cooperação”. A pesquisa contou com 36 alunos da 5ª série de uma escola estadual paranaense escolhida por ser a primeira série da segunda etapa do Ensino Fundamental; a idade dos alunos variar entre 10 e 11 anos compatível com o final das operações concretas conforme a teoria piagetiana; as relações de cooperação tendem a se fortalecer, pois o sujeito passa a considerar os pontos de vista de seus colegas e professores.

Utilizaram “[...] um questionário exploratório sobre opiniões dos alunos a respeito de seus erros e o processo ensino-aprendizagem; um teste com questões matemáticas; observações livres em sala de aula e socialização e discussão sobre as estratégias apresentadas às situações-problema” (BERTI, 2007, p. 8). A autora constatou que os erros eram tratados como problemas para os alunos e identificados como dificuldades de sua aprendizagem na disciplina de Matemática. Os alunos culpam a si próprios quando erram, justificando que não prestam atenção nas aulas, atrapalham-se no momento de fazer operações ou culpam os professores pela falta de paciência, pressa na correção dos conteúdos, atitude esta que não permite a identificação dos “porquês” das respostas incorretas. De outro lado, a pesquisadora observou que as atividades da disciplina de Matemática eram resolvidas no quadro e/ou no caderno e baseadas em acertos e erros. Concluiu que essas práticas pedagógicas impossibilitavam o professor conhecer as dúvidas e dificuldades de seus alunos, pois para ela “[...] mais importante do que a criança apresentar respostas corretas ou não é ela ter

compreensão de como produziu tal resposta, ou seja que saiba justificá-la” (BERTI, 2007, p.35)

Com base nos estudos de Piaget (1975), Berti (2007, p. 35) afirma que os erros são fatores potenciais para o planejamento das atividades pedagógicas uma vez que são “parte integrante no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o erro é possível, porque faz parte do processo de aprendizagem”. Apoiada em Macedo (1994), Berti (2007) identificou três níveis da relação erro-aluno: nível I, quando o erro não é consciente, as repostas erradas não causam conflito ou problemas para a criança; nível II, quando o erro começa a tornar-se um problema e a criança o reconhece e as soluções são marcadas por tentativas e pela influência dos adultos; nível III, quando o erro torna-se consciente e um problema a ser enfrentado. A criança pode antecipá-lo ou anulá-lo. Nesse momento, o sujeito adquire autonomia e consegue descentrar seu pensamento para a ação observando as variáveis que influenciam acertos e erros.

A pesquisa de Berti (2007) fortalece os dados de Macedo (1994) e os escritos de Piaget (1973b) indicando que a descentração do pensamento é condição do processo operatório que envolve ajustar as ações do sujeito umas às outras. Afirma que “[...] jamais o próprio pensamento teria chegado a tomar consciência de si mesmo, não fora o embate com o pensamento dos outros e esforço de reflexão que este provoca” (BERTI, 2007, p. 43). Em razão disso, conclui que uma atuação pedagógica que aborde conscientemente os erros dos alunos contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia e da descentração do pensamento dos estudantes. Por meio do processo de tomada de consciência o aluno identifica e reorganiza seu pensamento e suas ações.

A pesquisa de Frias (2009, p. 8) investigou se “[...] *Roleplaying Game* (RPG), também denominado Jogo das representações, constitui recurso favorável ao desencadeamento de atividades relacionadas à cooperação e à capacidade de negociação, entendidas como próprias do desenvolvimento autônomo”. Os sujeitos da pesquisa englobaram sete alunos, todos do sexo masculino, com idade entre 11 e 27 anos. Foram realizados 12 encontros, 10 na dependência de um Centros Educacionais Unificados (CEUs) e os outros dois encontros no Parque Estadual da Cantareira, “local de encontro de jogadores e mestres do RPG na capital de São Paulo” (FRIAS, 2009, p. 63).

No RPG, ao viver os personagens, o jogador é levado a negociar com o grupo, visto que depende dos outros para a superação dos obstáculos. “Os participantes são, portanto, companheiros e não rivais, na busca de solução de problemas e na situação de superações adversas” (FRIAS, 2007, p. 19). O jogo *Senhor dos anéis* usado na investigação apresenta

relações com a moral autônoma, visto que há regras, relações entre pares, cooperação, seja por interesses pessoais ou coação grupal. Os momentos difíceis do RPG instigam a realização de negociações, dada a necessidade de estabelecer acordos e tomar decisões a partir do consenso de todos. Complementando, o autor afirma:

Somente a partir de embates e através de ação heterônoma para a cooperação é que tais processos podem ter início, e somente através de sucessivas repetições os jogadores podem caminhar progressivamente para o aumento da autonomia. Assim, o Jogo de Representações é um recurso para estimular a participação dos envolvidos, mobilizá-los para o diálogo, favorecer a interação cooperativa em busca de soluções e propiciar condições de reconhecimento de outros pontos de vista (FRIAS, 2007, p. 41).

Frias (2007) concluiu que o RPG constitui-se um recurso pedagógico para desenvolver a cooperação, a autonomia moral e a descentração do pensamento dos sujeitos, pois desequilibra seus conceitos e estratégias de pensamento levando a levar em conta as opiniões, sugestões, indagações, questionamento e pontos de vista do outro. Os dados convergem com os estudos de Dipe e Gaio (2007, p. 253) que ao estudar o jogo na escola constataram que o desequilíbrio cognitivo desencadeado por ele constitui-se uma ferramenta adequada para a construção do conhecimento. É por meio dos processos assimilação – desequilíbrio – acomodação que o sujeito constrói conhecimentos. Esse processo ocorre, por exemplo, quando uma criança brinca com um avião e este objeto não atinge a altura desejada. Diante dessa situação, o menino precisa “[...] investigar, prestar mais atenção nas suas ações e nos resultados que elas produziram para obter êxito”.

Os estudos de Berti (2007) e Frias (2009) concluem que a descentração do pensamento dos alunos é fundamental para a aprendizagem escolar. Tanto na identificação de suas estratégias de trabalho, como nas atividades de matemática, quanto de jogo, no RPG. Nos dois casos, a descentração do pensamento levou os alunos a dar-se conta, aceitar e modificar suas estratégias, a partir dos pontos de vista do outro levando-os à cooperação.

Relacionando essas produções científicas aos estudos de D’Abreu (2009) e Boaz (2010) pode-se afirmar que a descentração contribui para a aprendizagem escolar na medida em que exige do sujeito abrir de um pensamento centrado em si para o pensamento do outro. Isso significa abrir-se para o outro/outros e deixar-se desequilibrar-se cognitivamente por este pensamento de fora.

O encontro de poucos estudos sobre o tema, bem como a constatação da inexistência de pesquisas que tenham feito convergir os temas descentração do pensamento, ansiedade e aprendizagem escolar, a presente investigação teve como questão-problema: O processo de descentração pode favorecer a redução da ansiedade de alunos em condições de aprendizagem? Diante desta pergunta, o trabalho objetivou investigar quais práticas escolares podem auxiliar crianças com ansiedade a descentrar seu pensamento. Como objetivos específicos elencamos: estabelecer relações entre ansiedade e descentração do pensamento; e discutir o jogo como recurso pedagógico que contribui para o processo de descentração do pensamento e redução da ansiedade dos estudantes.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi organizado da seguinte maneira: a primeira sessão apresenta o encaminhamento metodológico da pesquisa realizada; a segunda e a terceira sessão, respectivamente, apresentam os conceitos de descentração e ansiedade foco da pesquisa; a quarta sessão discute a possibilidade de uso do jogo como recurso pedagógico para favorecer a descentração do pensamento dos alunos e a redução de sua ansiedade no processo ensino-aprendizagem. Nesta sessão também é destacada a importância de uma intervenção adequada do docente para que o jogo possa atingir tais objetivos na instituição escolar. A última sessão se refere às considerações finais da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para cumprimento dos objetivos deste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Este método utiliza-se de documentos, livros, teses, dissertações, anais de eventos científicos, materiais disponibilizados pela internet para análise e investigação de algo. Todavia, é necessário um critério para escolha das fontes. Embora as vezes confundidos, de acordo com Antonio Carlos Gil (2010), método bibliográfico e revisão de literatura apresentam diferenças importantes. A revisão de literatura traz um amparo ao pesquisador sobre o que já foi produzido sobre um tema.

Adão Molina e Ângela Lara afirmam que (2011, p.166) “a pesquisa bibliográfica apresenta quatro etapas: identificação, localização, compilação e fichamento”. O primeiro refere-se ao recolhimento de pesquisas sobre o assunto relacionado à temática investigada. Na etapa da localização seleciona-se as obras específicas a fim de conseguir informações necessárias. A compilação “caracteriza-se como a fase da obtenção e reunião do material desejado” (LARA; MOLINA, 2011, p. 167). O fichamento refere-se às anotações de escritos principais do trabalho. Contudo, é necessário destacar ainda que na pesquisa bibliográfica há as etapas de análise, interpretação e redação. Esse momento pode ser considerado a parte exaustiva do trabalho, visto que dentro de um referencial teórico, o pesquisador irá estabelecer critérios para chegar conclusões acerca de uma determinada temática. Os autores alertam ainda que o método bibliográfico não se restringe à busca pela verdade, é necessário um pensamento reflexivo e tratamento científico dos trabalhos analisados.

Maria Amélia Franco e Evando Ghedin (2008, p. 107) afirmam que “muitos pesquisadores iniciantes apegam-se à representação de metodologia apenas como instrumento de coleta de dados”. Ao compartilhar com os escritos de Lara e Molina (2011), os autores pontuam ainda que o método escolhido deve ser entendido como um processo que organiza todo o movimento reflexivo da pesquisa, da escolha dos materiais, organização de novos conhecimentos até a interpretação dos dados.

A pesquisa teórica envolveu as obras da Psicanálise, Bauman e Jean Piaget, correspondes as temáticas: ansiedade, modernidade líquida, descentração e aprendizagem escolar. Selecionaram-se as seguintes obras que abordam sobre a origem da ansiedade: *Psicanálise da criança (1975) e Inveja e gratidão e outros trabalhos (1991)* de Melanie Klein e *Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento (1980)* de Anna Freud.

A fim de buscar novas indagações sobre a origem da ansiedade, investigou-se a organização a sociedade contemporânea, no que tange as condutas, ações dos sujeitos da

modernidade líquida. Para tanto buscou-se fundamentação nas obras: *Identidade* (2005); *Tempos Líquidos* (2007); *Medo líquido* (2008); *Capitalismo parasitário* (2010); *Sobre a educação e a juventude* (2013) de Zygmunt Bauman.

E para respaldar os estudos sobre a descentração, utilizaram-se as obras *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação* (1975), *O juízo moral na criança* (1994); *Seis estudos em Psicologia* (2010) de Jean Piaget; o livro *A criança e o número* de Constance Kamii (1990); a obra *Piaget ou a inteligência em evolução* de Jacques Montangero e Danielle Maurice Naville; bem como a tese de Tânia Marques *Do egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior* (2005).

Ao final da pesquisa bibliográfica relacionamos os resultados obtidos aos estudos encontrados entre a produção acadêmica dos anos 2007 a 2012 sobre descentração e ansiedade, apresentados na Introdução desta monografia. Consideramos relevante estabelecer esta relação com o intuito de evidenciar a fecundidade da pesquisa aqui proposta e as lacunas teóricas e práticas ainda existentes. Na sessão seguinte é apresentada a construção pela presente autora da expressão “ansiedade líquida” baseada em estudos da Psicanálise e de obras de Zygmunt Bauman.

3 CONTRUINDO O TERMO “ANSIEDADE LÍQUIDA” A PARTIR DOS ESTUDOS DA PSICANÁLISE E DE BAUMAN

3.1 Etiologia da ansiedade

Sobre a origem da ansiedade Freud (1926 apud KLEIN, 1991) assinalou inicialmente relação direta à transformação da libido. Após algumas revisões de sua teoria “[...] reafirmou que a ansiedade surge na transformação direta da libido, mas desta vez pareceu atribuir menos importância a esse aspecto econômico da gênese da ansiedade” (KLEIN, 1991, p. 46). Alguns anos mais tarde, afirmou que “[...] a sede de fato da ansiedade é o ego”. De acordo com a autora, com esse entendimento, Freud (1926 KLEIN, 1991) foi levado “a abandonar a concepção de que a energia de investimento do impulso reprimido é automaticamente transformada em ansiedade”. Concluiu que a ansiedade tem origem no medo da morte (considerado semelhante ao medo da castração). Como a luta entre pulsões de vida e de morte persistem a vida inteira, jamais as fontes de ansiedade são eliminadas.

O medo da morte está relacionado ao medo de ser aniquilado, pela ameaça de que o seio bom⁴ já internalizado pela criança seja destruído. Como esse objeto (seio bom) é entendido como indispensável para a preservação de sua vida, a ameaça de sua destruição causa o medo da morte. Complementando esses escritos, Anna Freud (1980) afirma que a coragem e a agressividade exageradas, assim como a timidez e a humildade também excessivas podem derivar desse medo.

Pode-se afirmar que a ansiedade está ligada ao medo primitivo da perda do amor. Caso a mãe fique ausente, a criança não tem mais certeza da satisfação de suas necessidades e fica exposta as sensações de tensão que isso gera. A criança não consegue distinguir a perda temporária da perda definitiva e são necessárias inúmeras experiências para que aprenda que o desaparecimento é seguido do reaparecimento da figura materna. Segundo Freud (1926 apud KLEIN, 1991, p. 46) esse temor é “[...] causado pelo fato da criança pequena sentir falta de alguém a quem ama e por quem anseia”.

Neste sentido, Klein (1991) identifica duas fontes básicas do temor infantil. A primeira denominada ansiedade objetiva (fonte externa) deriva da dependência da criança à mãe-figura

⁴ Nesse momento a criança não possui uma visão integrada da mãe, visto que o seu ego ainda é primitivo. A mãe-objeto de afeto é cindido em seio bom e seio mau conforme as sensações de amor ou ódio que gera no bebê ao longo de seus contatos nos primeiros meses.

materna⁵, quem satisfaz as suas necessidades subjetivas e objetivas. A ansiedade neurótica (fonte interna) consiste no receio de que sua mãe seja aniquilada pelos próprios impulsos destrutivos da criança, e que nunca mais possa voltar.

A autora explica que no “início da vida pós-natal o bebê vivencia ansiedades provenientes de fontes internas e externas [...] A primeira fonte externa de ansiedade pode ser encontrada na experiência do nascimento” (KLEIN, 1991, p. 86). Essa experiência pode fornecer todas as bases para as situações de ansiedade posteriores. A perda do estado uterino e o desconforto que o bebê sente ao nascer são sentidos como um ataque. A proximidade física com a mãe durante a amamentação pode aliviar essa ansiedade básica e aumentar a confiança no mundo que o recebeu e representado pela figura materna.

Ao encontro dos estudos de Klein (1991), Anna Freud (1980) pontua sobre a ansiedade neurótica a que dá o nome de ansiedade de separação. Explica este sofrimento como derivado do sentimento de ambivalência do bebê em relação à mãe. Trata-se de um conflito entre amor e ódio que tolerado pela criança na presença da figura materna, mas assustador em sua ausência. Na ausência da mãe o medo assume proporções assustadoras e a criança deseja seu retorno para salvá-la dos impulsos agressivos dela própria.

De acordo com Klein (1991) essa ansiedade primitiva vai se modificando com o próprio desenvolvimento do indivíduo e pode vir a se manter normal ou transformar-se em patológica. São elementos do desenvolvimento do indivíduo e seu contato com o meio que vão definindo essas transformações. A autora afirma que todos os aspectos do desenvolvimento contribuem para isso, como:

[...] a aquisição de habilidades físicas, as atividades lúdicas, o desenvolvimento da fala e o progresso intelectual em geral, hábitos de higiene, o aumento das sublimações, a ampliação da variedade das relações de objeto, o progresso da organização libidinal da criança – todas essas aquisições são inextricavelmente entrelaçadas com aspectos de neurose infantil, em última instância com as vicissitudes da ansiedade e as defesas desenvolvidas contra ele (KLEIN, 1991, p. 105-106).

Os estudos sobre ansiedade reportam-se também à obra de René Spitz (1988). Para o autor as experiências de prazer e desprazer são as duas principais experiências afetivas da primeira infância. Privar o bebê do desprazer é tão prejudicial quanto privá-lo do prazer.

⁵ Neste trabalho usamos invariavelmente mãe ou figura materna para designar a pessoa que exerce a “maternagem” do bebê independente de quem seja, tia, pai, avó ou qualquer outro.

“Prazer e desprazer tem um papel igualmente importante na formação do sistema psíquico e da personalidade” (SPITZ, 1988, p. 108).

O autor lembra que sem o desprazer não é possível o desenvolvimento satisfatório do ego, visto que “as frustrações repetitivas e insistentes de sede e de fome seguem-na; elas formam o bebê a tornar-se ativo, a procurar e incorporar a comida (ao invés de receber passivamente a comida do cordão umbilical), e a ativar e desenvolver a percepção” (SPITZ, 1988, p. 109). Relata que a partir do quarto mês a criança expressa seu desprazer, quando seu parceiro humano o deixa. Nessa idade o bebê apenas sorri para o rosto humano, ele não demonstra desprazer quando lhe é tirado um brinquedo, chora apenas quando seu parceiro humano interrompe o jogo e o deixa. No sexto mês, quando a reação do sorriso torna-se mais acentuada, a criança chora quando é deixada e quando alguém tira o seu brinquedo. Nessa idade, a criança é capaz de selecionar seu brinquedo favorito.

Entre o sexto e oitavo mês a criança diante de um estranho demonstra-se ansiosa, apreensiva, esconde o rosto, chora ou grita. Essa atitude é considerada uma das primeiras manifestações de ansiedade propriamente dita, uma vez que a criança sente medo de perder a mãe, pois tornou-se um objeto de amor, o objeto libidinal. O medo está vinculado a uma situação anterior de desprazer. A criança, portanto não sente medo em relação ao estranho, demonstra-se ansiosa, pois ao perceber que o estranho não tem os mesmos traços da mãe. “A ansiedade de oito meses [...] indica o aparecimento do segundo organizador da psique” (SPITZ, 1988, p. 118). Nesse novo estágio do desenvolvimento infantil a personalidade e o comportamento da criança sofrerão uma mudança radical. O autor complementa ainda que:

[...] o desprazer assume a forma de ansiedade específica, quando um estranho se aproxima da criança. Este desprazer específico causado pelo medo que a criança tem de ter perdido a mãe (objeto libidinal). É do maior interesse para o psicanalista notar as fases dos dois outros setores de desenvolvimento. Um é o que leva a integração do ego. O outro setor é o de desenvolvimento progressivo de relações objetais, que culmina na constituição do objeto libidinal (SPITZ, 1988, p. 118).

O ego da criança ao internalizar os objetos completos defronta-se com uma realidade psíquica mais dolorosa. Isso leva a uma necessidade de consertar, ressuscitar os objetos amados, por isso sua tendência à reparação. Em muitas situações, também, a dor gerada pelas sensações de aniquilamento do objeto amoroso pela própria criança pode gerar mecanismos de defesa como a negação.

Para Klein (1991), a saúde mental (que se desenvolve com a internalização de um objeto integrado), relaciona-se à tolerância à dor e/ou sua negação. O excesso de negação mostra o quanto o ego não está forte o suficiente para lidar com a dor. É no decorrer do desenvolvimento da criança que o ego aprende a negar o objeto que ama. Além da negação, o ego aprende a valer-se de outros mecanismos de defesa como idealização (do seio bom), cisão e controle de objetos internos e externos para contrapor a dor/medo de perder o objeto amoroso. A capacidade do ego em desenvolver mecanismos de defesa, capacita-o a lidar com o medo e, portanto, com a ansiedade daí derivada.

Concluindo, pode-se afirmar que, segundo a vertente psicanalítica, a origem da ansiedade se encontra no primeiro ano de vida em suas trocas afetivas, intelectuais e físicas com a figura materna. Contudo, seu desenvolvimento vai se delineando e se modificando com a ampliação de suas vivências sociais podendo se manter em um nível tolerável ao sujeito e, em outros momentos de sua vida, se tornar excessiva e causar um grande sofrimento psíquico. A seguir abordaremos casos de ansiedade excessiva e patológica.

3.2 Transtorno de Ansiedade e suas subdivisões

Em seguimento as discussões anteriores, neste, aborda-se a ansiedade com características patológicas apresentando a tipologia do Transtorno de Ansiedade. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), o transtorno de ansiedade pode ser dividido em catorze categorias. No quadro abaixo busca-se elencar as divisões propostas e sistematizar suas definições com apoio de autores que tratam do tema.

QUADRO 2 - Transtorno de Ansiedade e suas tipologias

	SUBDIVISÃO DO TA	DEFINIÇÃO
1	Agorafobia	Trata-se de uma ansiedade manifestada em locais ou situações dos quais seriam difícil escapar, sendo que o auxílio de outra pessoa não estaria disponível. O agorafóbico pode ter crises nas seguintes situações: estar sozinho em casa ou fora de casa, estar no meio de uma multidão, viajar de automóvel, ônibus ou avião, ou estar em ponte ou elevador.
2	Ataque de Pânico	“[...] é representado por um período distinto no qual há o início súbito de intensa apreensão, temor ou terror, frequentemente associados com sentimento de catástrofe

		iminente” (DSM-IV, 2012). Sobre os fatores sociais. De acordo com Perrozo e Mahl (2010) os sujeitos com TP prendem-se aos fantasmas, pensamentos que os atormentam, aliado com o medo de morrer ou passar mal. E, por fim, os aspectos sociais interferem nas pessoas com esse transtorno, visto que tendem a faltar ao trabalho, pois apresentam medo de assumir responsabilidades. “Tornam-se isoladas, por medo de frequentar lugares públicos, abertos, sentem-se seguras em casa e de preferência com alguém da família por perto” (PERROZO, MAHL, 2010. p. 193).
3	Transtorno de Pânico sem Agorafobia	“[...] é caracterizado por ataques de pânico inesperados e recorrentes acerca dos quais o indivíduo se sente persistentemente preocupado” (DSM-IV, 2012).
4	Transtorno de Pânico com Agorafobia	Manifesta-se por ataques recorrentes e inesperados de pânico, juntamente com a agorafobia.
5	Agorafobia sem histórico de Transtorno de Pânico	“[...] caracteriza-se pela presença de Agorafobia e sintomas de tipo pânico sem uma história de ataques de pânico inesperados” (DSM-IV, 2012).
6	Fobia Específica	[..] São definidas pela presença de medo excessivo e persistente relacionado a um determinado objeto ou situação, que não seja situação de exposição pública ou medo de ter um ataque de pânico” (CASTILHO et al, 2000, p. 22). Durante as fobias, a criança costuma ir até seus pais para sentir-se mais segura, pode chorar, ficar agitada e desesperada. Os medos mais comuns são animais, escuros, altura, ruídos e injeções. As fobias específicas fogem do controle do indivíduo e apresenta reação de fuga.
7	Fobia Social	Consiste em medo excessivo à exposição social. Em jovens pode ser expressa por choro, raiva e afastamento das pessoas. Crianças com fobia social sentem-se constrangidas em falar em sala de aula, ir a festas, comer perto de pessoas, usar banheiros públicos, dirigir a palavra a professores e conversar com outras crianças. Nessas circunstâncias, a criança sente palpitação, calafrios, temores, sudoreses e náusea.
8	Transtorno Obsessivo-Compulsivo	É marcado por obsessões (que causam ansiedade e sofrimento) e/ou compulsões (que servem para amenizar a ansiedade). São exemplos: manias de limpeza, deixar os materiais sempre organizados na mesma posição, guardar vários objetos que não são mais utilizáveis, como embalagens e dentre outros.
9	Transtorno de Estresse Pós-traumático	É desenvolvido após violência e abuso sexual. A criança torna-se inibida, suas emoções aumentam e nega-se a falar sobre o que aconteceu.
10	Transtorno de Estresse Agudo	Embora seja antecedente ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), Transtorno de Estresse Agudo (TEA) foi considerado distinto. É desenvolvido após um mês de exposição a um estressor traumático extremo.

		Destaca-se que o TEA se desenvolveu a partir de diagnósticos falsos de TEPT. A maior diferença entre ambos os transtornos é a duração da patologia. Os sintomas são: dificuldades para dormir, irritabilidade, baixa concentração, hipervigilância, inquietação motora, dificuldades para aceitar auxílio de outras pessoas e etc. O evento traumático é revivido por pensamentos, sonhos, ilusões e episódios de reviver a experiência estressante. De acordo com Ciula (s/d), em geral, a perturbação tem duração mínima de dois dias e máxima de quatro semanas após o evento traumático.
11	Transtorno de Ansiedade Generalizada	Consiste em medo excessivo, pânico exagerado a várias situações. Estão constantemente preocupados com o julgamento de terceiros em relação ao seu desempenho e necessitam renovar a confiança constantemente. Apresentam dificuldades para relaxar, sinais de hiperatividade, palidez, sudorese, tensão muscular e vigilância aumentada.
12	Transtorno de Ansiedade de Separação	É marcado pela ansiedade excessiva em relação ao afastamento dos pais. As crianças quando sozinhas apresentam medo de que algo aconteça com seus cuidadores, possuem um apego excessivo a eles. Na medida em que sentem que seus pais irão se afastar, a criança começa a sentir dor abdominal, dor de cabeça, náusea e vômito.
13	Transtorno de Ansiedade devido a uma condição Geral	“[...] caracteriza-se por sintomas proeminentes de ansiedade considerados como sendo a consequência fisiológica direta de uma condição médica geral” (DSM-IV, 2012, s/p.).
14	Transtorno de Ansiedade Induzido por substância	Manifesta-se por consequência “fisiológica direta de uma droga de abuso, medicamento ou exposição a uma toxina” (DSM-IV, 2012).
15	Transtorno de Ansiedade sem outra	De acordo com o DSM-IV “é incluído para a codificação de transtornos com ansiedade proeminente ou esquiiva fóbica que não satisfazem o critério para qualquer um dos Transtornos de Ansiedade” definidos acima.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações retiradas do DSM-IV (2012).

Segundo Castilho et al (2000), em crianças e adolescentes brasileiras os transtornos de ansiedade mais comuns parecem ser o Transtorno de Separação, atingindo 4% desta população, o Transtorno de Ansiedade Generalizada por volta de 2,7% a 4,6% e as fobias específicas 2,4% a 3,3% no período de publicação de sua obra.

Estudos como os de Araújo, Melo e Leite (2007, p. 167) ajudam a compreender esses casos de ansiedade patológica ao destacar os fatores externos que vêm contribuindo para isso. Os autores destacam que os avanços tecnológicos em conjunto com pressões sociais, políticas

e econômicas estão contribuindo para o aumento dos problemas emocionais, incluindo os transtornos de ansiedade em crianças e adolescentes. Para evitar erros de diagnóstico e a patologização excessiva das dificuldades dos indivíduos, os autores (ARAÚJO; MELO; LEITE, 2007) sugerem que a avaliação seja realizada somente por profissionais especializados como médicos ou psicólogos, mesmo quando suspeitados pela instituição escolar.

Tendo em vista, a influência de fatores sociais sobre as condições de ansiedade dos indivíduos, no tópico seguinte procura-se expandir o conceito de ansiedade a partir das condições da modernidade atual. Para tanto, aos referências psicanalíticos acrescenta-se a obra sociológica de Zygmunt Bauman (2005; 2007; 2008; 2010; 2013).

3.3 Revendo o conceito de ansiedade normal e patológica

A partir das contribuições da psicanálise para a definição da etiologia da ansiedade patológica nos séculos XIX e XX pretende-se acrescentar novos elementos a esse tema tão presente na vida cotidiana atual. São frequentes as reportagens nos diferentes meios de comunicação sobre o constante estado de ansiedade dos indivíduos em todos os meios em que atuam, incluindo o escolar.

Em entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM, em março de 2013, Lino de Macedo⁶, um estudioso sobre a infância escolar, comentou que para ele a sociedade está vivendo em um estado constante de hiperatividade, ansiedade e desta situação não também tem escapado as crianças. Macedo (2013) destaca que, pelo contrário, as crianças vêm sendo fortemente atingidas pelas exigências cada vez mais difíceis de serem atendidas, seja por parte da família, da escola e da sociedade como um todo. Segundo suas palavras:

[...] a sociedade atual é muito dispersiva! Há uma hiperestimulação, que tem suas vantagens obviamente, mas é uma sociedade que comprimiu o tempo, alargou o espaço, e tem muitas possibilidades. As crianças ricas hoje tem muitas escolhas, e acabam sem ninguém, ficam sozinhas! É como um

⁶ Lino de Macedo é membro da Academia Paulista de Psicologia e docente aposentado (2011) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em que exercia o cargo de professor titular. Dedicado à teoria piagetiana, publicou cerca de 70 livros e capítulos e 150 artigos em periódicos científicos (CALSA, PÁTARO, FRANÇA, 2013).

restaurante *self-service*, em que você se perde, acaba ficando com aquele prato enorme, quer experimentar de tudo! Assim em minha opinião, o TDAH, **bem como a ansiedade**, é o espelho de uma sociedade que ainda não aprendeu a gerir as coisas que ela mesma criou (CALSA, PÁTARO, FRANÇA, 2013, p. 13, grifo nosso).

Ao encontro das conclusões de Macedo (2013) os estudos de Zygmunt Bauman (2008), Stuart Hall (2006) e Boaventura Sousa Santos (2010) manifestam preocupação com a ansiedade e o medo que parecem se generalizar entre os indivíduos e grupos de vários países do Ocidente. De acordo com os autores, esse crescimento pode ser explicado em parte pelas condições sociais, econômicas e culturais do período histórico que estamos vivendo denominado por Bauman (2005; 2007; 2008; 2010; 2013) como modernidade líquida, Stuart Hall (2006) como pós-modernidade ou, ainda, modernidade tardia por Santos (2010). No presente trabalho adotou-se a denominação modernidade líquida defendida na obra de Bauman (2005; 2007; 2008; 2010; 2013).

De acordo com Bauman (2005, p. 57) o termo “líquido” justifica-se pelo fato de estarmos passando da fase sólida da modernidade para a fase fluída.

E os fluídos são assim chamados porque não conseguem manter as formas por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num recipiente fluído, não há como saber que se espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades.

A partir dos escritos do autor, considera-se que as condições da modernidade líquida exigem repensar o conceito de ansiedade normal e patológica. A sociedade contemporânea é caracterizada por um estado de ansiedade generalizada, em diferentes faixas etárias e grupos sociais. Dessa perspectiva, níveis de ansiedade considerados excessivos há algumas décadas atrás podem ser aceitos hoje pelos próprios indivíduos como um “novo estado de normalidade” de suas vidas. Basta lembrar como os indivíduos se sentem incapazes de esperar sua vez, ou quando marcam os compromissos na agenda, planejando seus dias futuros.

Neste sentido, problematizamos que ao contrário do que se pensava no século XIX, na contemporaneidade não podem ser considerados sujeitos excessivamente ansiosos aqueles que manifestam medo, angústia, e pavor generalizado em seu cotidiano por conta de ameaças reais ou não, difundidas pela mídia e sentidas pelo conjunto da sociedade. Relatos do cotidiano,

reportagens de revistas, jornais, TVs e rádios fornecem indícios de que este comportamento marca a normalidade da sociedade brasileira, independente da classe social das pessoas e do tamanho da cidade.

Bauman (2008) comenta que, além de generalizados, tais medos são difusos e sem direção específica. Os alvos desses medos dependem dos perigos próximos ou distantes que são sentidos pelos sujeitos que tendem a se isolar e se proteger em suas casas e guetos. O autor cita o crescimento, a arquitetura urbana e o lazer como exemplos desta tendência. Além dos condomínios fechados, o encerramento das casas com grades e cercas cada vez mais altas, a instalação de equipamentos de segurança, o lazer contido em *shopping centers* e uso de *games*, mídias e redes sociais encerradas em quatro paredes. Assinala também os inimigos invisíveis e em potencial, como é o caso de qualquer estranho ou desconhecido. O diferente – o outro –, como argumenta o autor, é sentido como ameaça em potencial seja em razão de sua etnia, gênero, classe social, religião, entre outras condições.

Essas considerações evidenciam a necessidade de modificação das referências de normalidade para o diagnóstico da ansiedade patológica. As modificações que estão sendo efetuadas nas definições das patologias do DSM IV com a elaboração do DSM V confirmam essa exigência médica e social. A definição da ansiedade patológica afeta não somente os adultos, mas também as crianças. Este é o caso de sujeitos que manifestam dificuldades de atenção e concentração e podem confundir o diagnóstico de TA e de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Além dessas dificuldades, essas crianças podem exibir inquietação e agitação como condutas que tornam ainda mais complexa a definição de normalidade ou patologia de sua condição de ansiedade.

Com inspiração em Bauman (2005; 2007; 2008; 2010; 2013) sugere-se a denominação de “ansiedade líquida” ao estado de ansiedade generalizada e difusa que se estende a todos os alunos e é decorrente das condições sociais, econômicas, morais e culturais da modernidade líquida. É dessa ansiedade “quase excessiva”, mas não patológica, que se está tratando na sessões posteriores quando discutimos a aprendizagem escolar, ansiedade e descentração do pensamento dos sujeitos. Na sessão que segue apresentamos os conceitos de descentração e centração do pensamento sistematizados na obra de Jean Piaget.

4 CENTRAÇÃO E DESCENTRAÇÃO DO PENSAMENTO

Os conceitos de centração e descentração foram explicados por Jean Piaget (1994) e referem-se ao processo de interação do indivíduo com o outro enquanto aprende/conhece o mundo. Por volta dos dois a seis anos de idade⁷ a criança passa por um estágio de seu desenvolvimento denominado egocentrismo/centração – confusão do indivíduo com o mundo exterior físico e social. De acordo com Jacques Montangero e Danielle Maurice-Naville (1998, p. 143), “o egocentrismo infantil é essencialmente um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e das pessoas com a própria atividade”. Nesse período, as crianças não sabem discutir entre elas, quando tentam dar explicações umas às outras, “[...] conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas” (PIAGET, 2010, p. 26). Este “monólogo coletivo” baseia-se no falar cada um por si, sem troca de pensamentos reais.

É possível também observar o processo de centração e descentração nas provas piagetinas sobre o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. No domínio das conservações, por exemplo, inicialmente, a criança considera apenas um aspecto, uma variável, do fenômeno que está sendo experienciado. Na prova de conservação de líquidos, o copo alto é percebido com maior quantidade de líquido, pois aparenta ser maior que o copo largo e baixo, pois a criança tende a centrar-se em uma única dimensão dos copos – altura ou largura. Ao longo de seu desenvolvimento, “ela se desliga do papel exclusivo da altura para considerar a largura e, enfim, dá-se conta das duas dimensões”. O mecanismo de descentração vai se desenvolvendo e se manifesta quando leva em conta mais de uma variável, no exemplo dado, dá-se conta que “o copo é estreito e o outro largo, mas não foi adicionado nenhum líquido, portanto ambos os recipientes apresentam a mesma quantidade” (JAQUES-MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 139).

Piaget (2010, p. 27) destaca que em “lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo”. Infere-se que o egocentrismo parece relacionar-se ao conceito de objeto transicional de Winnicott (1975) quando descreve a não-diferenciação do eu do ego da figura materna.

⁷ Considera-se que na contemporaneidade é difícil delimitar a idade cronológica de uma criança, no que tange aos estágios de Jean Piaget, visto que a modernidade líquida trouxe mudanças que podem ser transpostas para as transformações, no que tange as condutas das crianças.

Nos primeiros anos a criança apesar da dependência da mãe, precisa se afastar e tende a apegar-se a um objeto, seja uma fralda, um ursinho, um cobertor que a substitui. Para Winnicott (1975) esses objetos são denominados de “fenômenos transicionais ou objetos transicionais” representam “[...] a transição da criança pequena, que passa do estado de união com a mãe para o estado em que se relaciona com ela com uma coisa externa e separada” (RAHIM, s/d, p.1). É possível inferir que neste período de seu desenvolvimento a criança também manifesta movimento do pensamento centrado para o descentrado, uma vez que está em busca de levar em conta as demandas do mundo externo.

O objeto transicional é uma área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, são objetos que se situam numa área neutra de experimentação. Fernández (1991, p. 61) pontua que, por exemplo, “[...] a criança recupera a mãe ao chupar a chupeta”. A chupeta pode ser considerada o objeto transicional que Winnicott (1975) menciona em seus estudos. O espaço transicional se estende a vida toda e pode estar em um objeto, em uma fotografia, um amuleto, uma ação que recupera uma situação ou pessoa. Para Winnicott (1975, p. 24) “[...] o objeto transicional pode acabar por se transformar num objeto de fetiche e persistir como característica da vida sexual adulta”.

Há casos em que a criança apresenta dificuldade em manter a mãe viva em sua mente, o que pode ocasionar em psicopatia, como: “[...] tendência anti-social, hipocondria, paranóia, psicose maníaco-depressiva e algumas formas de depressão” (RAHIM, s/d, p. 2). O sujeito não rompe com o primeiro objeto – a mãe – e sem passar por esta experimentação onde fantasia e realidade sobrepõem-se, o sujeito fica preso ao simbolismo da figura materna, não sendo capaz de suportar frustrações.

Montero e Maurice-Naville (1998, p. 49) afirmam ainda que “a atitude egocêntrica não se encontra exclusivamente na criança pequena. Ela renasce cada vez que é necessário estruturar um domínio novo ou estruturá-lo sobre um novo plano, até no pensamento científico”. Na mesma direção, Constance Kamii (1990) lembra que nem todas as pessoas alcançam um pensamento descentrado. Em algumas predomina o pensamento centrado em si e apresentam dificuldade para colocar-se no lugar do outro.

Segundo Marques (2005, p.81) “[...] embora tenhamos nos acostumado a relacionar o egocentrismo à criança pequena, é grande a preocupação de Piaget com o egocentrismo em todas as idades”. Por exemplo, o adolescente “na tentativa de reformar o mundo, pensa que o melhor para todos é aquilo no qual ele acredita e não questiona se os outros desejam o mesmo”. No adulto o egocentrismo é um dos principais entraves para a cooperação e socialização. Segundo a autora, grande parte dos problemas de relações internacionais, é decorrente da “[...]”

incapacidade de um povo colocar-se no ponto de vista de outros povos”. Dessa maneira, evidencia-se não mais um egocentrismo individual, mas sociocentrismo.

É possível afirmar que a centração e descentração do pensamento apresenta relação com os conceitos de mixofobia e mixofilia descritos por Bauman (2007). Para o autor, mixofobia refere-se ao medo do outro, do desconhecido, do estranho a si e típico das sociedades contemporâneas. Em oposição, a mixofilia refere-se à aceitação e compreensão da diferença. Mixofobia e a mixofilia coexistem em todas as relações humanas, visto que a modernidade líquida é marcada por ambivalências. Essas conclusões de Bauman (2007) correspondem as de Piaget (2010) para quem o pensamento pode ser centrado, ora descentrado, em momentos diferentes e situações da vida do sujeito, portanto, coexistem.

Partindo dos estudos de Piaget (2010), supõe-se que os conceitos de centração e descentração do pensamento podem ser relacionados ao desenvolvimento moral dos sujeitos. Uma conduta heterônoma implica submeter o outro às normas arbitrárias ou submeter-se a essas normas. Um comportamento descentrado significa superar a heteronomia (pensamento centrado) e manifestar autonomia moral levando em conta o outro/a situação particular e não apenas a obediência à norma. A criança passa a ser autônoma, quando compreende que as regras colocadas pelos mais velhos são uma das maneiras possíveis de jogar. A criança agora toma consciência da regra e percebe que ela é alterável, mas que nunca deve ser ignorada. Considera-se que é nesse momento que o sujeito torna-se capaz de cooperar. A criança, ao deixar de ser centrada em si, percebe e respeita o outro, entende que para jogar é preciso ver o colega como igual e respeitar as regras.

Quando o pai diz ao seu filho “Você deve decorar a tabuada para conseguir sucesso nas avaliações de Matemática”, e a criança responde “Pode ser, mas a professora está ensinando um novo método e estou conseguindo aprender, eu não preciso memorizar”. Nesta situação, supõe-se que a criança não desconsidera a ideia do pai, mas observa que o ato de entender a tabuada traz mais resultados do que a memorização como diz a professora. Pode-se afirmar que nesta situação o menino apresenta uma conduta descentrada.

Estudos como os de Rosely Palermo Brenelli e Francismara Neves de Oliveira (2008, p. 110) afirmam que as atividades lúdicas favorecem momentos de cooperação, socialização e descentração, visto que o jogo é um espaço para “[...] promoção de conflitos tanto cognitivos quanto de trocas interindividuais, ambos imprescindíveis no desenvolvimento da criança”. Para as autoras, a interação social na obra piagetiana está intimamente ligada à construção da cooperação. Embora seja correto afirmar que Jean Piaget enfatizou “[...] a construção cognitiva da criança e do adolescente, em toda a sua obra encontra-se subjacente à análise

sobre socialização do indivíduo, ressaltando a importância da interação com o meio, modificando-o e sendo por ele modificado, em seu processo construtivo” (OLIVEIRA; BRENELLI, 2008, p. 110).

Ao encontro desses estudos, Betânia Agli e Brenelli (2007, p. 565) verificam que o jogo favorece a construção de novas estruturas mentais e formas de funcionamento do pensamento. Constatam que o jogo permite a construção de novas “formas de coordenar os observáveis do jogo, as previsões, as antecipações, a compreensão e prática das regras podem constituir inferências que permitem verificar o nível de estruturação cognitiva do sujeito”.

A atividade lúdica constitui-se para o sujeito um desafio para si mesmo e em relação ao outro. Para ganhar é preciso “[...] desenvolver habilidades, estar atento, concentrado e atender a outras exigências. Os jogos de regras são importantes por seu caráter competitivo, compreendendo-se competir com uma característica funcional, sem seu possível significado relacionado ao egoísmo” (FRIAS, 2009, p.30). Faeti (2013), em estudo recente concluiu que o jogo permite o desenvolvimento concomitante da competição e da cooperação e é importante destacar que em ambos a descentração do pensamento é fundamental.

Apesar das contribuições do jogo para o desenvolvimento dos indivíduos, a escola apresenta dificuldade em conciliá-lo como conteúdo de ensino como mostram dois estudos recentes de Araújo (2012), Kamii (1990) e Amaral (2013) afirmam que as escolas continuam ensinando apenas a obediência e as respostas corretas e com isso impedem o desenvolvimento da autonomia moral.

Piaget (1975) assinala que o egocentrismo pode ser paulatinamente superado por atividades escolares como o pequeno grupo que desloca o sujeito do centro para “ter que levar em conta” o pensamento do outro. Ao comentar o trabalho em grupo preconizado pela escola nova, o autor:

Certamente, salvo, alguns extremos, os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com respeito do adulto a cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior (PIAGET, 1975, p. 184 apud MARQUES, 2005, p. 88).

Montero e Maurice-Naville (1998) e Tania Beatriz Marques (2005) e Telma Cristian do Amaral (2013) comprovam as conclusões do autor em seus trabalhos. Montero e Maurice-Naville (1998, p. 138) pontuam que “descentrar-se significa deslocar-se do seu centro e

comparar uma ação com outras possíveis”. Segundo Tania Beatriz Marques (2005, p. 80) “apesar de reconhecer os diferentes pontos de vista e ter possibilidades de coordená-los”, o indivíduo centrado, aluno ou professor, não os leva em consideração por falta de capacidade cognitiva. Corroborando tais estudos, Amaral (2013) conclui que o docente centrado em seu pensamento não “ouve” seus alunos, não coordena seus pontos de vista e dessa maneira não favorece a descentração de seu pensamento.

A revisão de literatura sobre os conceitos de centração e descentração sugere a possibilidade de convergência com o conceito de ansiedade “líquida” proposta neste estudo, como é demonstrado no tópico de discussão da pesquisa denominado *Tecendo relações entre ansiedade, descentração e aprendizagem escolar a partir da literatura acadêmica*.

5 TECENDO RELAÇÕES ENTRE ANSIEDADE, DESCENTRAÇÃO, MODERNIDADE LÍQUIDA E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A partir dos estudos teóricos foi possível convergir os conceitos ansiedade, aprendizagem e descentração; descentração e tomada de consciência; descentração e jogo de regras. Sobre a primeira integração entre os conceitos (ansiedade, aprendizagem e descentração) os resultados e discussões do presente trabalho inferem que o novo conhecimento traz um desequilíbrio cognitivo que pode gerar situações de medo, ansiedade durante a aprendizagem.

. O conflito intelectual é responsável pela perturbação do sistema cognitivo, assim, a problemática, quando não negada, cria estratégias para superação, significando a construção de fatores protetivos, visto que será preciso descentrar, transformar e reorganizar o esquema estabelecido. Segundo Mendel e Godinho (2009), a resiliência torna-se possível quando há equilíbrio entre fatores de risco e fatores de proteção.

Corroborando esses escritos Carvalho (2013) discorre que para vencer situações adversas com sucesso ou insucesso é importante que o sujeito crie estratégias de enfrentamento. Todavia, a presença de fatores de risco não significa necessariamente que afetará no desenvolvimento do indivíduo, visto que os eventos que trazem repercussões adversas dependem de como o sujeito irá criar habilidades para superação. “Em contraposição aos riscos, existem os fatores de proteção que são influências ambientais e de características do indivíduo que promovam uma modificação da resposta aos processos de risco” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 10). Dentre as funções dos fatores protetivos destacam-se: estabelecer e manter a autoestima e auto eficácia, reduzir os impactos de risco, criar habilidade para reverter efeitos negativos, dentre outros. Entretanto, “tais estratégias ganham outra significação quando estão ancoradas no processo de tomada de consciência das ações, e para tal é preciso que o sujeito possa, em sua construção, reconstruir a sua própria trajetória, rever possíveis escolhas, e se necessário, reconstruir as ações” (CARVALHO, 2013, p. 21). Para a autora, uma vez consciente de suas ações, o sujeito não se limita a ações automáticas, mas antecipa possíveis desfechos, permitindo adaptação. Cabe ressaltar ainda que “[...] a resiliência não está diretamente relacionada ao êxito das ações, mas ao processo de construção das ações e da tomada de consciência” (CARVALHO, 2013, p.22).

Frente a essas considerações é possível observar que a aprendizagem constitui-se tanto como produtora de risco quanto de proteção para os alunos. Um educando que consegue tirar notas “azuis” enfrenta os desafios propostos pela aprendizagem, analisa os próprios

procedimentos e planeja ações, pode ser considerado resiliente. Por outro lado, os alunos que não deixam o conflito cognitivo perturbar o sistema, não conseguem aprender, visto que não há criação de estratégias, habilidades para superar a queixa escolar. Baseando-se na teoria piagetiana, considera-se que o conhecimento novo traz a modificação de esquemas anteriores. “Ao buscar o equilíbrio e os desequilíbrios diante das perturbações, o indivíduo passa por processos de regulações e compensações. Isto não quer dizer que toda perturbação acarreta uma regulação, mas que as regulações acontecem em relação às perturbações” (REBERO, 2012, p. 69).

Em relação a descentração e tomada de consciência, considera-se que a partir da tomada de consciência o estudante poderá descentrar seu pensamento para a atividades escolar, vendendo seus medos, angustias, gerado pelo novo conhecimento. Por fim, a relação entre descentração e jogo de regras refere-se que a atividade lúdica promove o desequilíbrio cognitivo e deslocamento do sujeito de si mesmo para o pensamento do outro. Baseando-se em Rebero (2012), afirma-se que os jogos de regras constituem-se como “desequilibradoras” e “diante da perturbação provocada pelo conflito, o sistema cognitivo é convocado à descentração, transformação, reorganização”.

Partindo da abordagem psicanalítica (FREUD, 1926; KLEIN, 1991) e piagetiana (PIAGET, 2005; MACEDO, 1994) para as quais inteligência e afetividade formam uma unidade e, portanto, relacionam-se reciprocamente, pode-se inferir que o desequilíbrio cognitivo pode vir a favorecer o equilíbrio afetivo e vice-versa. Em outras palavras, a descentração do pensamento pode favorecer a descentração de si do ponto de vista afetivo. Isso significa voltar-se ao pensamento do outro e reduzir a recorrência de sentimentos e pensamentos negativos sobre si e sobre o outro. Em uma situação de desequilíbrio cognitivo o envolvimento intelectual do sujeito pode ser tal a ponto de envolver-se afetivamente com a tarefa que passa a ser o centro de seu sentir e pensar.

A partir desta hipótese teórica resta perguntar: Que recursos didáticos o professor pode utilizar a fim de que o aluno se desequilibre cognitivamente e descentre seu pensamento. Os estudos recentes de Frias (2009) e Faeti (2013) sobre o uso do jogo de regras traz contribuições importantes para responder a esta questão. Os dois estudos verificaram o quanto o jogo permite o desequilíbrio cognitivo, a descentração do pensamento e a cooperação entre os sujeitos com o alerta que esse processo ocorre desde que aconteça a intervenção adequada do docente.

Para ambos uma intervenção adequada do docente implica promover a tomada de consciência dos sujeitos sobre seu próprio pensar e jogar. Isso nos traz de volta as conclusões

de Berti (2007) sobre o caráter essencial de uma atuação docente que traga à consciência os erros, obstáculos, acertos e procedimentos dos alunos na realização de suas atividades. Uma intervenção pedagógica que tenha este fim pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da descentração do pensamento e, acrescente-se, da ansiedade “líquida” dos estudantes.

Essas considerações parecem corresponder aos escritos de Bauman (2010) quando afirma que atualmente ninguém tem clareza do quanto sabe ou do quanto o outro aprendeu. Nem mesmo os professores tem segurança se seus alunos internalizaram os conteúdos escolares, pois saber informações não significa aprendizagem. Uma pessoa pode ter acesso a várias informações e prevalecer a sensação de “não saber nada”, de que sua “bagagem intelectual” está vazia.

Em defesa do uso do jogo na escola, Frias (2009, p. 39) comenta que esta atividade estimula a participação e a mobilização de todos os envolvidos para o diálogo, favorecendo “[...] a interação cooperativa em busca de soluções e propiciar condições de reconhecimento de outros pontos de vista” (FRIAS, 2009, p. 41).

Vânia Dipe e Roberta Gaio (2007, p. 248) em seus estudos sobre o uso de jogos na escola pontuam que as atividades lúdicas contribuem para descentrar o pensamento infantil, visto que o brinquedo abriga “[...] a ferramenta mais adequada para o processo de construção do conhecimento, o desequilíbrio, o qual permite a tomada de consciência, tornando possível a reflexão (pensar por si mesmo)”. As autoras concluem que cabe à escola sugerir atividades que conduzam o aluno a descentrar-se de si e progressivamente levar em conta o mundo exterior.

Na mesma direção, Faeti (2013) destaca que os jogos em seu conjunto – motores, simbólicos ou de regras – apresentam esse potencial dialógico. Os jogos geram, ao mesmo tempo, competição e cooperação, e constituem recursos pedagógicos significativos para a descentração do pensamento. Potencialmente, portanto, considera-se que os jogos oferecem condições para vivenciar a descentração e a conseqüente redução da ansiedade, exacerbada pelo pensamento centrado dos indivíduos. Contudo, para que isso se realize é fundamental uma intervenção pedagógica do professor que tenha em mente este objetivo. No tópico a seguir é destacada a importância da participação do docente para o desenvolvimento da descentração do pensamento dos alunos, assim como para a redução da ansiedade presente no processo ensino-aprendizagem por meio do uso do jogo na escola.

5.1 Modernidade líquida, processo ensino-aprendizagem e intervenção docente

Desde as décadas de 1980 e 1990 a formação continuada dos docentes tem sido considerada uma alavanca para a melhoria da escola brasileira e, portanto, promotora de desenvolvimento econômico e social do país. São estabelecidas parcerias entre o MEC e Universidades, para a realização de cursos e projetos de extensão. De fato, se vistos desta maneira, os investimentos financeiros do MEC em cursos de formação continuada aos docentes, nas últimas três décadas, em conjunto com os resultados dos estudantes sugerem um retorno insatisfatório para a educação brasileira.

Em contrapartida, do lado dos docentes tem-se um aumento crescente de afastamentos, licenças e aposentadorias precoces decorrentes de doenças relacionadas ao seu trabalho. Nádia Maria Bezerra Leite (2011) denuncia que 15,7% dos professores da rede pública da região centro-oeste do país sofrem da síndrome de Burnout. Os principais sintomas dessa doença são exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso e de esgotamento. Segundo a autora “[...] a enfermidade acomete principalmente profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados do seu trabalho. Na impossibilidade de alcançá-los, acabam decepcionados consigo mesmos e com a carreira” (LEITE, 2011, p.1).

Os estudos de Leite (2011) mostram o mal-estar dos docentes, desmotivados e com auto-estima rebaixada. Ao supor-se que a síndrome de Burnout é decorrente das demandas e obstáculos crescentes da atuação profissional como os altos índices de reprovação, indisciplina dos alunos, reprovação e desvalorização de seu trabalho pelo conjunto social, pode-se inferir que é relevante a presença de ansiedade entre os docentes. Considera-se que a ansiedade “líquida” decorrente do medo de errar, de fracassar e de não obter reconhecimento social vem “assombrando” a vida dos professores. Pode-se citar ainda a insegurança de que seus alunos irão aprender, de não conseguir cumprir os prazos, da possibilidade de violência física e assédio moral.

Retomando Bauman (2008, p. 8) afirma-se que “[...] o medo é o nome que damos a nossa incerteza nossa ignorância da ameaça e o que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”. O medo é um dos sentimentos que caracteriza a modernidade líquida, marcada por constantes mudanças e incertezas. Em caráter mais profundo, para ele, a pressa, a rapidez, a incerteza fez a sociedade admitir “apenas uma certeza – a de que amanhã não pode ser, não deve ser, não será como hoje – significa um ensaio diário de desaparecimento, sumiço, extinção e morte. E assim, indiretamente, um ensaio da não finalidade da morte, de ressurreições recorrente e reencarnações perpétuas” (p. 12-13).

Os indivíduos são invadidos pela ideia recorrente de que não são capazes de atingir seus objetivos e demonstram medo de serem pegos de surpresa. Para tentar aliviar as frustrações calculam os perigos, embora ‘calculabilidade’ não signifi[que] previsibilidade; o que se calcula é apenas a probabilidade de que as coisas deem errado e advenha o desastre” (BAUMAN, 2008, p. 18). Segundo o autor, a probabilidade não oferece certezas de que os perigos serão ou não evitados, mas oferta certo grau de confiança.

O autor destaca que as relações humanas vêm se tornando espaços de mais incertezas, intranquilidade e desconforto espiritual.

Em vez disso, transformam-se numa fonte de prolífica ansiedade. Em lugar de oferecerem o ambicionado repouso, prometem uma ansiedade perpetua e uma vida em estado de alerta. Os sinais de aflição nunca irão parar de piscar, os toques de alarme nunca irão parar de soar (BAUMAN, 2008, p.94).

Nossa hipótese teórica é de que os docentes estejam vivenciando um estado de ansiedade líquida, ou seja, um estado de ansiedade generalizado e difuso que se constitui sua condição atual de normalidade reproduzindo a situação vivida por seus alunos. Os estudantes também se sentem agitados, intranquilos, com do fracasso escolar e desmotivados para aprender o que a escola oferece, ou seja, apresentam dificuldades de aprendizagem. Compartilhando com os estudos de Alicia Fernández (1991) sabe-se que são três os elementos do processo de aprender: o ensinante, o aprendente e o vínculo estabelecido entre eles. Para que este vínculo seja positivo e favoreça a aprendizagem ambos, o ensinante e o aprendente precisam estar motivados para ensinar e aprender. Isso significa desejar realizar esta atividade. Significa estar aberto para o outro e o que este tem a lhe oferecer. Estar aberto a devolver ao outro o que foi capaz de apreender e abrir-se novamente para as mensagens posteriores.

Retomando os escritos de Bauman, ressalta-se que na modernidade líquida os estudantes tendem a “surfear” sobre o conhecimento social. Os conhecimentos são como uma onda que levam para uma determinada direção, que, entretanto, logo em seguida é abandonada para pegar outra. Em vista disso, permanecer em uma onda/aprofundar um saber pode significar perder outras ondas até então desconhecidas e talvez, mais interessantes ou prazerosas. Nessa direção, Bauman (2010, p. 42) afirma que o padrão de consumo insaciável e descartável de mercadorias se estende aos diversos campos de ação dos indivíduos, incluindo a aprendizagem escolar:

[...] o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável. Sendo assim, por que o ‘pacote de conhecimentos’ adquiridos na universidade deveria escapar dessa regra universal? No turbilhão de mudanças, é muito mais atraente o conhecimento criado para usar e jogar fora, o conhecimento pronto para a utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado.

Os conhecimentos escolares parecem dissolver-se no momento mesmo em que são aprendidos contrapondo-se à concepção de escola da modernidade sólida que busca a permanência e a durabilidade dos conteúdos. A sociedade líquido-moderna tende considerar conhecimento o domínio de informações, nem sempre integradas. No *quizz* televisivo, Bauman (2010, p. 59) encontra uma descrição desse funcionamento “[...] que reflete fielmente esse novo rosto do conhecimento humano: para cada resposta certa, independente do assunto, o concorrente obtém o mesmo número de pontos”.

Como consequência os professores não tem segurança se seus alunos internalizaram os conteúdos escolares visto que informação não pode ser considerada apropriação conceitual e prática do conhecimento, esperada pela escola. Enquanto isso, os estudantes não conseguem se concentrar em leituras e aprendizagens mais demoradas. Os indivíduos de modo geral, e, entre eles os estudantes, estão constantemente conectados na *web*, em especial redes sociais. Bauman (2013, p. 104) lembra que , e “[...] se você está constantemente conectado, pode ser que não esteja nunca e verdadeiramente só. Se você nunca está só [...] tem menos chance de ler um livro por prazer, de desenhar um retrato, de contemplar uma paisagem pela janela e imaginar mundo diferentes do seu”.

Complementando essas considerações, Lemos (2013) afirma que nas redes sociais as pessoas leem apenas os títulos de textos que são compartilhados. Segundo o autor, o percentual de *posts* clicados e lidos na íntegra é pequeno. Os títulos tendem a ser chamativos e a prioridade volta-se para as imagens, o objetivo são formas de consumo rápido. Reportando novamente a Bauman (2013), considera-se que essas práticas apressadas e fluídas remete novamente ao conceito de ansiedade “líquida” decorrente, em parte, da busca incessante dos sujeitos por uma nova informação.

Os estudos realizados até o momento revelam que a instituição escolar enfrenta desafios novos e complexos tanto da parte dos docentes como de seus alunos. Entende-se a

aprendizagem escolar é resultado de múltiplos fatores, entre eles destacam-se o próprio sujeito que aprende e o outro, o sujeito que ensina. Dessa forma, para que o processo de aprender se realize considera-se imprescindível uma intervenção adequada por parte do docente, aquele cuja função é favorecer a aprendizagem. Isso torna dependente da ação do docente o sucesso de qualquer iniciativa para a melhoria desse processo. Este é o caso de uma prática pedagógica que com o uso de jogos busque o desenvolvimento de um pensar descentrado e a redução da ansiedade dos alunos na escola. Nas considerações finais a seguir reitera-se o papel fundamental do docente nesta escola que ora está inserida em um contexto líquido-moderno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Bauman (2010, p. 44) “a educação tal como conhecemos, está em maus lençóis, pois hoje seria necessário um grande esforço para sustentar qualquer um desses pressupostos, e um esforço ainda maior para considera-los evidentes em si mesmo”. Compartilhando com os escritos do autor, considera-se que os “maus lençóis” da escola estão manifestos nos baixos índices de rendimento escolar dos alunos, “crianças que passam pela escola sem nem mesmo conseguirem se alfabetizar, queixas dos professores em relação à falta de concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina que corroboram com a cronicidade dos problemas de aprendizagem” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 7).

O fracasso escolar é depositado por docentes e pais nos estudantes que, a partir dessas representações, tendem a construir uma visão negativa de si mesmos. “A vivência de situações de baixo rendimento escolar gera não apenas sentimentos como baixa autoestima, mas também influencia na capacidade produtiva do indivíduo, na aceitação pelos pares etários e familiares e em outras áreas do desenvolvimento” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 8).

Nem sempre a instituição escolar e as famílias levam em conta os elementos constituintes da própria forma de viver do conjunto social como fatores que influenciam a dinâmica do ensino e da aprendizagem escolar. Este é o caso da condição de ansiedade excessiva em adultos, jovens e crianças que podem estar influenciando negativamente seu processo de aprendizagem. Frente a essa hipótese, neste estudo, objetivou-se verificar se à instituição escolar é possível para reduzir os efeitos negativos da ansiedade “líquida”, denominada assim por ser decorrente das condições sociais e culturais pós-modernas.

Do ponto de vista teórico, constatou-se que a descentração pode se constituir uma estratégia pedagógica capaz de minimizar a ansiedade líquida, pois desloca o pensamento do sujeito de si mesmo para o pensamento e a ação do outro. Situações de jogo, conforme mostram vários estudos, são fecundas para este processo de deslocamento. O processo de descentração do pensamento conquistado pelo estudante a partir de uma intervenção pedagógica do docente com este fim nas atividades de jogo pode vir a se constituir um recurso disponível no sistema cognitivo do sujeito.

Considera-se que as atividades lúdicas são espaços para promoção de conflitos, desequilíbrio e tomada de consciência do indivíduo sobre o seu pensar e o seu agir distinguindo do outro. Rebeiro (2012, p. 34) destaca que “[...] ao elaborar, analisar o próprio jogo e planejar as ações futuras, o jogador é convocado a descentração do pensamento, à reversibilidade, à coordenação de pontos de vistas diferentes e do próprio pensamento”.

Estudos empíricos, contudo, se fazem necessários para investigar a validade dessas considerações teóricas na vida escolar.

Tomando como base os escritos de Sennett (2012, p. 10), a descentração é fundamental para a cooperação entre os indivíduos. A cooperação “requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva consequências destrutivas”. Sujeitos cooperativos, capazes de levar em conta o outro em suas diferenças, favorecem uma interação social.

Compartilhando com os estudos de Oliveira e Brenelli (2008, p. 112) considera-se que “as contínuas descentrações promovem o abandono gradativo das certezas oriundas da percepção do objeto, encontradas em qualquer nível de elaboração de conhecimentos, manifestando-se como condição necessária à adaptação cognitiva e social”. Colocar-se no lugar do outro está presente na cooperação e na empatia, habilidades sociais que permitem a mixofilia – amor à diferença. Sennet (2012, p. 34) lembra que “a empatia é uma prática [...] exigente, pelo menos na escuta; o ouvinte precisa sair de si mesmo”.

Destaca-se também que, no processo ensino-aprendizagem, cabe ao docente apreender o pensamento do aluno, do mesmo modo que este busca descentrar seu pensamento para apreender as informações e procedimentos apresentados pelo professor. Tais premissas correspondem aos estudos de Piaget (2005) para quem a afetividade intervém nas atividades da inteligência facilitando ou dificultando o processo de conhecer/aprender.

O recorte teórico desta pesquisa refere-se a um tema que pode e deve ser ampliado em estudos futuros, visto que esses dois conceitos não tem sido investigados em conjunto pela área da Educação. Como mencionado anteriormente, em geral, os estudos sobre ansiedade são abordados por profissionais da saúde, como psicólogos e médicos. Estes trabalhos prendem-se a patologias e abordam com pouca ou nenhuma ênfase suas repercussões na aprendizagem escolar. Diante disso, o presente trabalho pretende introduzir a reflexão sobre o tema – ansiedade, pensamento e aprendizagem escolar – e convida pedagogos e docentes a pensarem mais sobre essas relações.

REFERÊNCIAS

AGLI, Betânia Alves Veiga Dell’; BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo descubra o animal: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.3, p. 563-572, set./dez. 2007.

AMARAL, Telma Cristian. **Descentração cognitiva e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares? Um estudo de caso**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

AMERICAN PSYCATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR**. Disponível em: http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php. Acesso em: 15 de junho de 2012.

ARAÚJO, Sonia Regina; MELLO, Marco Túlio; LEITE José Roberto. Transtorno de ansiedade exercício físico. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 164-171, nov. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, 112 p.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, 119 p.

_____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, 240 p.

_____. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 92 p.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, 131 p.

BOAZ, Cristine. **Caracterização das queixas apresentadas por meninos e meninas encaminhadas a clínicas-escolas**. 2009. 49 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERTI, Nívia Martins. **A análise do erro sob a perspectiva didático-pedagógica no ensino da aprendizagem de matemática**: um estudo de caso da 5ª série. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

CALSA, Geiva Carolina; PÁTARO, Ricardo Fernandes; FRANÇA, Fabiane França. Jogo e diversidade na escola em uma perspectiva piagetiana – Lino de Macedo. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.5, n.8, p. 11-18, jan./jun. 2013.

CASTILHO, Ana Regina et al. Transtorno de ansiedade. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 20-23, dez.2000.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CID-10. **Classificação Internacional de Doenças**. Porto Alegre: Medicina.Net [online]. 2013. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>. Acesso em 4 de setembro de 2013.

CIULA, Leandro. Transtorno de Estresse Agudo. **Psiquiatria**: Clínica Psiquiátrica Ciula. Porto Alegre. Disponível em: http://www.psiquiatria.net.br/estresse.php?pageNum_Recordset1=8&totalRows_Recordset1=10. Acesso em 30 de junho de 2012.

CONAE. **Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. In:_____. Qualidade da Educação, Gestão democrática e Avaliação. Documento-Referência, 2010, p. 25-43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em 14 de maio de 2012.

D'ABREU, Lylla Cysne Frota. **Identificação de problemas de saúde mental associado a queixa escolar segundo DAWBA**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

DIPE, Vânia Cristina; GAIO, Roberta. Educação Física, a construção do brinquedo e a descentração do pensamento infantil. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n.10, p. 246-262, jan./junh.2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre infância. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 1, n.9, p.47-56, maio/ago. 2009.

FAETI, Pâmela Vicentini. **Jogos de regras em Piaget**: relação entre a cooperação cognitiva e a competição para as construções recíprocas entre o eu e o outro na escola. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991, 261 p.

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica**: determinantes do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, 206 p.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Jogo das representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIANNOTTI, José Arthur. **Auguste Comte (1798-1857)**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1978, 637 p.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 45-64.

GHEDIN, Evando; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 103-176.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 p.

INEP. **Tipos de avaliação externa**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 14 de maio de 2012.

KAMIL, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1990, 110 p.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1975, 394 p.

_____. **Inveja e gratidão: e outros trabalhos 1946-1963**. Rio de Janeiro: Imago, 1991, 350 p.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121- 172.

LAZARINI, Ademir Q. August Comte. **Aula teórica**. Maringá: UEM, 2012.

LEITE, Maria Bezerra. **Síndrome de Burnout**. [S.I.], 2011. Disponível em: www.brasilecola.com. Acesso em 18 de maio de 2013.

LEMOS, Ronaldo. Internets. **Folha de São Paulo** [online]. São Paulo, 23 set. 2013.

MARGIS, Regina et al. Ansiedade. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v. 25, n.1, s/p., abr. 2003. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=181&sec=96>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. **Do Egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005, 264 p.

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dall; BAZON, Marina Rezende. Dificuldade de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n.28, s/v., jan-jun. 2009, p. 7-21.

MEC. **Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores**. Brasília: MEC, 2012, 39 p. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf. Acesso em 13 de maio de 2013.

MONTANGERO, Jacques; NAVILLE-MAURICE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 242 p.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo xadrez simplificado de diagnóstico da perspectiva social e cognitiva escolares. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n.2, p. 109-124, julh.2008.

PARO, Vitor Henrique. A administração capitalista. In: _____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo Cortez, 2006, p. 35-79.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 340 p.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994, 302 p.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 136 p.

RAHIM, Mohamad Ali Abdul. Objetos e fenômenos transicionais. Disponível em: www.unip.br. Acesso em 23 de setembro de 2011.

REBERO, Gisele Bueno de Farias. **Fatores protetivos e o jogo de regras Rammikub: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2012, 119 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: História e Ideias, 2010, 59 p.

SAVIAVI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009, 86 p.

SENNETT, Richard. Moldando a cooperação. In: _____. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012, p. 9-121.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, 224 p.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. A avaliação e a instituição escolar. In: BOSSA, Nadia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de (Orgs.) **Avaliação psicopedagógica de criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 166-173.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização no ensino. **Ens.: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez.2001.

WINNICOTT, Donald Wood.. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In _____.
O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975, Cap.1, p.13-44.