
COMO APRENDEM OS ALUNOS ANSIOSOS? A DESCENTRAÇÃO E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Mariana Costa do Nascimento¹
Geiva Carolina Calsa²

Resumo

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 estudos, a presente pesquisa objetivou investigar quais práticas pedagógicas podem auxiliar crianças com ansiedade a descentrar seu pensamento. E como hipótese inicial inferiu-se que o recurso cognitivo da descentração e tomada de consciência podem auxiliar na melhoria da aprendizagem de alunos em condições de ansiedade desde que mediado pelos docentes. Os aportes teóricos adotados foram os estudos de Piaget (1978a, 1978b, 1983, 1987, 1994, 2007, 2010), Bauman (2005, 2007, 2008, 2010, 2013) e da Psicanálise. Para concretização do estudo, buscou-se nos sítios BDTD e CAPES, durante o período de 2005 a 2014, 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. Conclui-se que a descentração aliada aos jogos de regras podem se constituir ferramentas pedagógicas relevantes para auxiliar a redução da ansiedade dos alunos. Se acompanhados de intervenção adequada do docente favorece a tomada de consciência desses sujeitos sobre seu pensamento e o pensamento do outro.

Palavras Chave: Ansiedade. Descentração. Jogos de regras. Tomada de Consciência.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Bolsista CAPES. E-mail: marianacostadonascimento@gmail.com

² Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gccalsa@hotmail.com

HOW ANXIOUS STUDENTS LEARN? DECENTRATION AND GRASP OF CONSCIOUSNESS AS PRACTICE PEDAGOGICAL FOR TEACHERS

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 studies, the present work had the intention to investigate which school practices can help to reduce the anxiety of children in order to decentrate their thinking. As an initial hypothesis it was inferred that the use of cognitive decentering and grasp of consciousness can help improving pupils learning under conditions of anxiety since stimulated by the teacher. The theoretical framework adopted were the studies of Piaget (1978a, 1978b, 1983, 1987, 1994, 2007, 2010), Bauman (2005, 2007, 2008, 2010, 2013) and others from Psychoanalysis. To achieve the main aim, we sought in the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations - BDTD and CAPES database works that related anxiety and decentering over the period of 2005 to 2014. 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 as well as other purposes. Concerning these studies coupled with Bauman and Piaget works, we can conclude that decentration and games with rules might be relevant pedagogical tools to assist in the reduction of anxiety in pupils. Provided we accompanied by appropriate teaching intervention, they favor of the process of being aware of these people about their thinking and the others' thinking.

Keywords: Anxiety. Decentering. Games with rules. Grasp of consciousness.

Introdução

A ansiedade está presente no comportamento humano desde os tempos mais primitivos, uma vez que é constituinte da natureza humana ter sentimentos de ameaça, perigo, do que ainda não é conhecido. De acordo com a perspectiva psicanalítica a etiologia da ansiedade está relacionada ao nascimento e ao primeiro ano de vida do bebê em suas trocas afetivas, intelectuais e físicas com a figura materna. Para Klein (1991, p. 86) logo 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". 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, assim como seu afastamento significam o contrário.

Essa ansiedade primitiva vai se modificando com o desenvolvimento da criança pela aquisição de habilidades físicas, atividades lúdicas, linguagens e progresso intelectual, ocorrido em contextos escolares e não escolares.

Weiss (2010) destaca que situações mal conduzidas na escola podem gerar e até exacerbar a condição de ansiedade dos estudantes uma vez que toda aprendizagem é acompanhada de certo nível desta emoção. E a ultrapassagem do “nível ótimo de ansiedade” para cada sujeito pode vir a acarretar obstáculos em seu processo de aprendizagem. A ansiedade excessiva pode levar o aluno a acreditar que está sendo atacado/perseguido pelo professor ou pela disciplina em que sente dificuldade ou sentir a perda do que já sabe e no qual se sente seguro enquanto aprende algo novo.

Frente a essas considerações, problematizamos: que práticas pedagógicas podem auxiliar estudantes com ansiedade? Para responder a essa questão apresentamos como objetivo neste artigo investigar na produção acadêmica as práticas pedagógicas que podem auxiliar alunos ansiosos a ter uma aprendizagem escolar satisfatória. Como hipótese inferimos que a descentração e a tomada de consciência podem auxiliar na melhoria da aprendizagem de alunos em condições de ansiedade desde que mediados pelo docente. A pertinência deste estudo é reforçada pela inexistência de estudos acadêmicos que estabeleçam relações entre descentração, tomada de consciência e ansiedade. Os trabalhos encontrados tratam dos temas isoladamente, relacionam descentração e tomada de consciência, mas não relacionam os três temas em um mesmo estudo³.

³ A pesquisa no banco de dados foi atualizada em 29 de maio de 2015 e apresentou dois objetivos: (1) investigar se nossa hipótese poderia ser confirmada, ou seja, se a descentração e a tomada de consciência podem auxiliar na melhoria da aprendizagem de alunos ansiosos e (2) averiguar quais práticas escolares os professores podem utilizar com esses educandos. Consultamos os sítios de busca: Banco de Teses e Dissertações Nacionais (BDTD) e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2005 a 2014. Selecionamos um trabalho com a palavra-chave transtorno de ansiedade e aprendizagem escolar (D'ABREU, 2008), um estudo com o descritor ansiedade e aprendizagem escolar (BOAZ, 2009), três pesquisas com aprendizagem escolar e descentração (BERTI, 2007; FRIAS, 2009; CAMARGO, 2012) e dois estudos com o descritor aprendizagem escolar e tomada de consciência (FOLQUITTO, 2013; MARTINS, 2007). Nenhum trabalho foi encontrado com as palavras-

Em um primeiro momento do artigo são apresentadas as relações que estabelecemos entre ansiedade e modernidade líquida, pois supomos que as condições econômicas, sociais e culturais em que vivemos implicam modificações nas interpretações das causas da ansiedade. Após isso, apresentamos o conceito de descentração e tomada de consciência e aventamos suas possibilidades como parte das práticas pedagógicas dos professores com estudantes que se apresentam ansiosos em excesso com regularidade. No terceiro momento investigamos a produção acadêmica brasileira quanto a práticas pedagógicas que possam facilitar a descentração acompanhada da tomada de consciência dos estudantes e, se nossa hipótese estiver correta, contribuam para que atinjam seu “seu nível ótimo de ansiedade” e melhoria de sua aprendizagem escolar.

Ansiedade líquida

Vários estudos (MARGIS et al, 2003; LOCH, 2009; WEISS, 2010) indicam que a ansiedade pode ser considerada normal quando sua ocorrência é pontual como em uma prova, uma apresentação de trabalho ou entrevista de emprego.

Todavia, a situação agrava-se quando ocorrem apreensão e medo excessivo. Para esclarecer o quanto a ansiedade pode ser excessiva Margis et al (2003, s/p.) comenta 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”.

A ansiedade quando excessiva pode desencadear o transtorno de ansiedade. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V)⁴, o transtorno de ansiedade pode ser dividido em onze categorias: Transtorno de Ansiedade De Separação; Mutismo Seletivo; Fobia Específica; Transtorno De Ansiedade Social (Fobia Social), Transtorno De Pânico; Agorafobia; Transtorno De Ansiedade Gene-

chave transtorno de ansiedade e descentração; ansiedade e descentração, transtorno de ansiedade e tomada de consciência; ansiedade e tomada de consciência.

⁴ A sigla DSM, em inglês, significa Diagnostic Classification. Em português pode ser compreendida como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em tradução livre. O DSM é uma publicação realizada pela Associação Psiquiátrica Americana e refere-se a um manual que define e classifica os transtornos mentais. A versão atualizada em língua portuguesa foi recentemente publicada (2014) pela editora Artmed.

realizada; Transtorno De Ansiedade Induzido Por Substância/ Medicamento; Transtorno De Ansiedade Devido A Outra Condição Médica; Outro Transtorno de Ansiedade Especificado e Transtorno de Ansiedade Não Especificado.

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% (CASTILHO et al, 2000).

Pesquisas como as de Araújo, Melo e Leite (2006, 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 sugerem que a avaliação seja realizada somente por profissionais especializados como médicos ou psicólogos, quando suspeitos pela instituição escolar (ARAÚJO; MELO; LEITE, 2006).

Concordamos que no contexto social atual, a identificação do transtorno de ansiedade deve ser cada vez mais precisa, visto que as situações vivenciadas cotidianamente vêm gerando em adultos, adolescentes e crianças um constante estado de hiperatividade e ansiedade. Ao discorrer sobre essas sensações manifestadas desde a infância, Macedo (2013)⁵ afirma que 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. Além disso, a dinâmica da sociedade e o comportamento dos adultos é cada vez mais dispersivo e desatento. 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

⁵ Entrevista do professor Lino de Macedo concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (Gepac) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Editada e publicada em forma de artigo: CALSA, G. C.; PÁTARO, R. F.; FRANÇA, F. F. 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.

crianças ricas hoje tem muitas escolhas, e acabam sem ninguém, ficam sozinhas! É como um 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 (MACEDO, 2013, p. 13, grifo nosso).

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

Nas palavras de Bauman (2005) o termo “líquido” justifica-se pelo fato de estarmos passando da fase sólida da modernidade para sua fase fluída e instável. A partir do período pós-grandes guerras mundiais acelerou-se um processo de liquidificação das instituições sociais e políticas consideradas estáveis e capazes de sustentar os indivíduos em suas dificuldades pessoais, familiares ou profissionais. Instituições como os sindicatos e associações profissionais, assim como a rede de amigos e a família, até este momento, pareciam portos seguros a apoiar os indivíduos em seus percalços cotidianos.

Contrariamente, a partir da década de 60, século XX, acompanhando o avanço do capitalismo flexível e modificações nas regras do trabalho como a terceirização, os vínculos humanos tendem a ser frouxamente atados, as instituições familiares parecem se dissolver a qualquer momento, e o Estado não mantém mais a segurança da população provocando o constante medo que paira nas ruas das pequenas e grandes cidades. Do mesmo modo, a facilidade cada vez maior de viajar e conhecer os mais longínquos lugares do mundo, a comunicação via web e o crescimento das redes sociais de “amigos” que acabaram por devassar a intimidade individual, provocar a modificação de valores e costumes e a aceitação crescente da diversidade das culturas e mo-

dos de viver, vem tornando os contatos e trocas humanas mais flexíveis e abertas ao novo.

Como todas as condições humanas, em sua ambivalência, essas mudanças têm gerado a frouxidão e provisoriedade dos vínculos entre os indivíduos e grupos, mas, ao mesmo tempo, têm sido capazes de promover a convivência com o diferente – o outro – e a possibilidade de mostrar as diferentes identidades de cada indivíduo com menos receio, medo e maior aceitação pelos demais. Angústia e constante incerteza quanto ao como será o amanhã são também alinhadas por Bauman (2007) como condições da atualidade.

A partir dos escritos do autor, supomos que as condições da modernidade líquida exigem repensar o conceito de ansiedade normal e patológica, pois 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 como um “novo estado de normalidade” dos indivíduos. Sentir-se impaciente por ter que aguardar nas filas que nos perseguem em todos os lugares das cidades, pela quantidade de compromissos marcados na agenda e que provavelmente não serão cumpridos no tempo pretendido, pela dificuldade de planejamento do futuro pessoal, familiar e profissional tendo em vista mudanças econômicas e sociais imprevistas; pela espera sentida como “infinita” dos eventos planejados.

Embora cause desconforto, essa impaciência vem deixando de ser uma exceção para se tornar a conduta normal dos indivíduos, principalmente, nos meios urbanos. Trata-se de uma sensação generalizada de que algo precisa ser feito ou algo está prestes a acontecer e que acomete desde crianças muito pequenas que precisam cumprir uma vasta agenda em seu dia a dia até adultos recheados de compromissos e deveres.

Consideramos que ao contrário do que se pensava até a metade do século XX, na contemporaneidade não podem ser considerados sujeitos excessivamente ansiosos aqueles que manifestam pavor, angústia e medo generalizado em seu cotidiano por

conta de ameaças reais ou não, incluindo as difundidas pela mídia e sentidas pelo conjunto da sociedade. Relatos do cotidiano, reportagens de revistas, jornais, tevês, rádios e web fornecem indícios de que este comportamento já pode ser considerado a normalidade, independente da classe social das pessoas e do tamanho das cidades, também na sociedade brasileira.

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 indivíduos que tendem a se isolar e se proteger em suas casas e guetos. O autor cita a arquitetura urbana e de lazer, enclausuradas e protegidas, como exemplos desta tendência. Destaca os condomínios fechados, o encerramento das casas em 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. Chama a atenção também para os inimigos invisíveis ou em potencial, sentidos pelos indivíduos, como é o caso de qualquer estranho ou desconhecido nas ruas e lugares. O diferente – o outro –, como argumenta o autor, é sentido como ameaça em potencial seja em razão de sua etnia, gênero, classe social ou religião, entre outras condições.

Essas considerações evidenciam a necessidade de modificação das referências de normalidade para o diagnóstico apressado da ansiedade patológica, tanto por parte da escola como de profissionais especializados. 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.

O primeiro era dividido em catorze categorias referentes a ansiedade e que agora foram reduzidas para onze. De sua nova versão, o DSM V, foram retirados o Transtorno Compulsivo-Obsessivo, o Transtorno de Estresse Pós-Traumático, o Transtorno de Estresse Agudo, o Transtorno de Ansiedade devido a uma Condição Geral, o Transtorno de Ansiedade sem Outra Especificação; e as subdivisões Transtorno de Pânico com Agorafobia, Transtorno de Pânico sem Agorafobia e Agorafobia sem Histórico de Transtorno de Pânico. E acrescentados: Mutismo Seletivo e Transtorno de Ansiedade devido a outra condição Médica, Outro Transtorno de Ansiedade Especificado e

Transtorno de Ansiedade Não Especificado. Essas modificações indicam o questionamento e as dúvidas da sociedade médica e especializada sobre o tema ansiedade

A ansiedade patológica vem afetando adultos, jovens e crianças. Este é o caso de estudantes que manifestam dificuldades de atenção e concentração e podem ser confundidos com diagnóstico de Transtorno de Ansiedade e de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Além dessas dificuldades, muitos podem também exibir inquietação e agitação como condutas que tornam ainda mais complexa a definição de normalidade ou patologia de sua condição de ansiedade.

Nesse sentido, com inspiração em Bauman (2005; 2007; 2008; 2010; 2013) consideramos a denominação “ansiedade líquida” adequada ao estado de ansiedade difusa que se estende aos estudantes e é decorrente das condições sociais, econômicas, morais e culturais da modernidade líquida. É dessa ansiedade quase “excessiva”, mas não patológica, que estamos tratando.

Diante desse contexto e ao relacionarmos com o ambiente escolar, nos indagamos sobre práticas pedagógicas que possam auxiliar esses estudantes em estado de ansiedade líquida a enfrentar as situações escolares já em si desencadeadoras de ansiedade por parte de alguns. Essa inquietação nos levou à descentração, um mecanismo cognitivo do qual os estudantes inseridos nas condições da modernidade líquida podem fazer uso a fim de alcançarem uma aprendizagem mais satisfatória para si e para a instituição. Partindo de pesquisas realizadas sob a perspectiva piagetiana inferimos que a descentração, acompanhada do processo de tomada de consciência, pode constituir-se uma estratégia cognitiva para os estudantes lidarem com a ansiedade líquida. É sobre esses temas que tratamos no tópico seguinte.

A descentração como estratégia cognitiva dos estudantes

Os conceitos de centração e descentração foram explicados por Piaget (1994) e relacionam-se à maneira como o indivíduo vive e compreende sua relação com o outro e o meio externo. Ambos os processos cognitivos participam do cotidiano dos indivíduos independente de sua idade, apesar de se manifestar pela primeira vez na primeira fase do desenvolvimento infantil.

Conforme o autor, a centração constitui-se como uma das características do pensamento egocêntrico, no qual o indivíduo não discrimina seu meio interno do meio externo que o rodeia. Com a predominância dos mecanismos de assimilação sobre os de acomodação, o indivíduo tende a compreender a realidade a partir de seu ponto de vista, de seu repertório de ideias, saberes e fazeres, bem como dos recursos intelectuais de que já dispõe.

De acordo com Montangero e 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”.

Piaget (2010, p. 26-27) assinala que 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”. Este “monólogo coletivo” baseia-se no falar para si mesmo, sem condição cognitiva de troca e diálogo com o outro. Em “lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece centrado em seu pensamento tanto na forma como no conteúdo de seu pensar”.

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”. Nos jovens e adultos o egocentrismo é considerado um dos principais entraves para a socialização e a cooperação. Nessa direção, a autora chega a afirmar que grande parte dos problemas de relações internacionais, é decorrente da “[...] incapacidade de um povo colocar-se no ponto de vista de outros povos”.

Ao encontro dessas afirmações, podemos citar as conclusões de Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 49) para quem 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, Kamii (1990) lembra-nos de que nem todas as pessoas alcançam um pensamento descentrado. Em algumas predomina o pensamento centrado e apresentam dificuldade para colocar-se o mais próximo possível do pensamento do outro, bem como as interações e influências recíprocas entre o eu e os objetos do meio externo – objetos de conhecimento.

A descentração evidencia a passagem de um pensamento que tende à subjetividade a um pensamento que se caracteriza por uma objetividade crescente. Isso implica atividade mais completa do sujeito sobre o objeto de conhecimento cuja assimilação é acompanhada de acomodações de seu sistema cognitivo. As reorganizações do pensamento – conteúdo e forma – geradas pelas acomodações aproximam o indivíduo de uma compreensão do real e do outro, menos influenciada pela percepção e mais orientada pela racionalidade operatória (PIAGET, 2007).

A operatoriedade do pensamento – reverso da descentração – promove o reconhecimento e coordenação de diferentes características e variáveis dos objetos de conhecimento, ou seja, são consideradas simultaneamente o que lhe permite uma visão cada mais ampla e profunda da realidade. A descentração coloca em relação os objetos de conhecimento, como reversibilidade, transitividade, associatividade e reciprocidade. Relações que, entre outras consequências, permite ao indivíduo compreender as influências recíprocas entre ele mesmo e o outro, bem como entre ele e os objetos do mundo. Essa forma de pensar lhe insere como parte de uma totalidade em interação recíproca e dependente (PIAGET, 1995).

É também definida como a condição do indivíduo em “deslocar-se de seu centro para comparar uma ação com outras possíveis” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 138). Ao contrário da centração, o mecanismo cognitivo de descentração permite ao indivíduo aproximar-se o mais possível do pensamento alheio, buscando compreender seus argumentos e sua forma de pensar. Para Piaget (1983, p.173) a

descentração [...] “é solidária e complementar ao processo de interiorização que conduz à tomada de consciência [das estruturas operatórias]”.

De acordo com Piaget (1978a) a tomada de consciência significa trazer para o plano do pensamento as ações exercidas pelos indivíduos sobre os objetos de conhecimento, tanto ações físicas como ações mentais. Reiterando essa afirmação, Becker (1997, p. 105) explica que a “[...] tomada de consciência é ação interiorizada em forma de pensamento”. Trata-se, contudo, de um pensamento que reorganiza as ações do indivíduo em um novo patamar de coordenações e, portanto, de uma nova compreensão – um novo conhecimento. O indivíduo vai se tornando capaz de refazer suas ações, sejam físicas ou mentais, de modo a poder corrigir o já realizado e criar novas possibilidades de encaminhamento. Aliada ao desenvolvimento das linguagens, em especial, a palavra, essa capacidade se desenvolve a ponto de o indivíduo refletir sobre si, suas ações e sobre os objetos de conhecimento, isoladamente e em interação recíproca.

A tomada de consciência não se refere, portanto, a trazer a consciência algo conhecido, mas ainda não manifesto pelo sujeito. Assim afirma Piaget (1978a, p. 200) “Se a tomada de consciência pudesse reduzir a uma simples iluminação, essas coordenações não teriam necessidade de nenhuma construção nova, uma vez que elas já são realizadas no plano da própria ação material, isto é, do saivor faire, por oposição ao conceber”.

Piaget (1978a) explica que a o processo de tomada de consciência implica abstrair das ações de primeiro grau (ações que buscam o êxito) as qualidades das coordenações realizadas por meio de reflexionamento e levá-las a outro patamar onde são reorganizadas por reflexão. Pode-se dizer, então, que a tomada de consciência se realiza sobre as relações que o indivíduo estabeleceu entre objetos ou ideias e não sobre elas mesmas com o auxílio da palavra.

Dessa maneira, pode verbalizar o que, como e por que fez determinada ação, e o que, como e por que pensou determinada ideia. Pode-se afirmar que a tomada de consciência permite ao indivíduo converter em conceito o que fez e o que pensou

indicando maior e melhor compreensão do que antes se mantinha inconsciente. Piaget (1978b, p. 176) assinala que:

[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação [...].

Nesse sentido, a fala pode ser considerada constitutiva da construção de novos conhecimentos e sempre uma ação de segunda grau. Ou seja, a fala é constituinte do processo de reflexionamento e reflexão das ações físicas e mentais dos indivíduos. É também a manifestação possível desse processo por meio da fala organizada que explica e que justifica o que compreendeu. Uma fala construtiva diferente da fala ainda comum na instituição escolar, repetitiva e reprodutora que inibe e amedronta os estudantes (BECKER, 1999).

Frente a essas considerações inferimos que os processos de descentração e tomada de consciência podem contribuir para orientação do pensamento dos estudantes às atividades escolares com redução de seus medos e angústias em relação à aprendizagem. Para tanto, nos apoiamos na abordagem psicanalítica (KLEIN, 1991) e piagetiana (PIAGET, 2014; MACEDO, 1994) para as quais inteligência e afetividade formam uma unidade e, portanto, relacionam-se reciprocamente.

Nossa hipótese é de que a descentração em conjunto com a tomada de consciência, ao favorecer o voltar-se ao outro e aos objetos do meio externo, como as atividades escolares, podem reduzir a recorrência de sentimentos e pensamentos negativos dos estudantes sobre si, o outro e os objetos de conhecimento. Ao se constituir o objeto de seu pensamento como ação de primeiro grau para obter êxito e de segundo grau como reorganização e verbalização, a tarefa pode reduzir o predomínio do pensamento centrado em si mesmo. É importante ressaltar, entretanto, que os processos de descentração e tomada de consciência são possíveis mediante uma intervenção pedagógica do professor. Ambas aprendidas podem se tornar estratégias cognitivas disponíveis para os estudantes em situações necessárias como as de ansiedade quase “excessivas”.

A seguir exploramos os jogos de regras como uma prática escolar favorável ao desenvolvimento dos processos de descentração e tomada de consciência desde mediada pelo docente.

Jogo de regras, descentração e tomada de consciência

Embora, durante a revisão da produção acadêmica brasileira, não tenhamos encontrado pesquisas que relacionassem ansiedade, descentração e tomada de consciência e que descrevesse práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de alunos ansiosos, encontramos o estudo de Folquitto (2013) que nos pareceu o mais próximo de nossa hipótese teórica.

Sua investigação foi realizada com um grupo de crianças com TDAH na qual fez uso de jogos de regras. A autora concluiu que, desde que mediadas por profissionais (psicólogos e professores), os jogos de regras contribuem para mudanças importantes na maneira como a criança lida com sua agitação⁶, demonstrando um início de tomada de consciência de suas atitudes e tentativa de controle de mudança sobre elas.

Corroborando essas conclusões, Frias (2009) e Faeti (2013) mostram o quanto o jogo pode favorecer a descentração e a tomada de consciência dos estudantes desde que acompanhados de uma mediação adequada do docente. Ambos salientam o papel do professor para desenvolver esses dois processos cognitivos que podem não se realizar de forma espontânea por parte dos estudantes. Frias (2009, p. 39) destaca que o jogo estimula a descentração dos estudantes. Assinala que a participação no jogo mobiliza todos os envolvidos para o diálogo e favorece “[...] a interação cooperativa em busca de soluções e propicia[r] condições de reconhecimento de outros pontos de vista”. Isso porque para o sujeito o jogo configura-se um desafio para si mesmo e para sua relação com o outro.

⁶ A agitação dos estudantes mencionada pela autora está relacionada às manifestações do TDAH e pode ser considerada uma das características da ansiedade.

Do mesmo modo, Berti (2007) conclui sobre o caráter essencial de uma prática pedagógica que proporcione a tomada de consciência e descentração dos estudantes sobre seus erros, obstáculos e acertos.

Na mesma linha, a pesquisa de Martins (2007, p. 107) constatou que por meio da tomada de consciência o sujeito apropria-se de suas ações, construindo significados e produzindo novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, para o autor “não basta o sujeito agir para compreender. É preciso haver abstração reflexionante e, assim construir novos patamares de conhecimento estrutura, abrindo possibilidades para aprendizagens em níveis mais complexos”.

Em outra pesquisa Camargo (2012), também conclui que é possível o desenvolvimento da descentração e da tomada de consciência durante atividades com jogos em sala de aula desde que acompanhadas pelo professor. O autor destaca que os jogos de regras promovem espaço para os estudantes colocarem-se no lugar do outro e criar suas estratégias de defesa e ataque com maiores chances de sucesso, assim como repensar e reorganizar as jogadas realizadas até o momento.

Reiterando essas conclusões, Dipe e Gaio (2007, p. 248) pontuam que as atividades lúdicas contribuem para descentrar o pensamento infantil, visto que o brincar 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)”. Em outras palavras, situações de fracasso e dúvida podem vir a desencadear o desequilíbrio cognitivo dos estudantes que passam a buscar novas alternativas de jogo. Se acompanhado de uma intervenção pedagógica favorável o desequilíbrio cognitivo originado no jogo e a criação de novas estratégias leva-os à descentração e tomada de consciência de suas ações. As autoras concluem também que cabe à escola realizar práticas pedagógicas que conduzam o aluno a descentrar-se de si e progressivamente levar em conta o mundo exterior.

D’Agli e Brenelli (2007, p. 565) como os demais autores já citados também 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”.

O conjunto de estudos aqui apresentado também mostra, contudo, que apesar das evidências das contribuições dos jogos de regras para o desenvolvimento dos indivíduos, a escola continua apresentando dificuldades em conciliá-los com o conteúdo de ensino convencional, como mostram dois estudos recentes de Araújo (2012) e Amaral (2013). Os autores afirmam que nas escolas ainda predominam a obediência e as respostas corretas e com isso impedem o desenvolvimento de processos de pensamento. Quando utilizados os jogos de regras são usados apenas como instrumentos para aprendizagem de outros conteúdos escolares, como operações matemáticas e regras ortográficas. Os jogos de regras não têm sido trabalhados na escola como conteúdo escolar a ser foco da aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, damos destaque para as atividades escolares em pequenos grupos como oportunidades do estudante deslocar-se de si mesmo para levar em conta o conteúdo e a forma do pensamento do outro. Em seus estudos, Marques (2005) e Amaral (2013) chegaram a conclusões próximas as do autor. De acordo com 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. Enquanto Amaral (2013) conclui que o docente centrado em seu pensamento não “ouve” os alunos, não coordena seus pontos de vista e dessa maneira também não é capaz de favorecer a descentração de seus estudantes.

Também a partir de uma perspectiva teórico-metodológica piagetiana, Macedo (1994), entre outros estudiosos, sistematizou alguns princípios de um método de ensino-aprendizagem baseado nesta abordagem. Adaptou o método de pesquisa criado por Piaget e equipe - Método Clínico -, ainda utilizado por pesquisadores que partem dessa abordagem. No método clínico de pesquisa são solicitadas ao participante da pesquisa a realização de atividades e sua verbalização quanto ao que fez, como e por que fez desta ou de outra maneira, como também ao que pensou, como e por que pensou desta ou de outra maneira (PIAGET, 1987). A aplicação desse método exige do pesquisador atenção e flexibilidade em relação às condutas dos participantes que po-

dem modificar sua orientação a qualquer momento. É exigido do pesquisador a formulação de hipóteses e a tomada de decisões sobre sua intervenção conforme o processo de pesquisa vai se desenrolando.

Tais características são levadas em conta por Macedo (1994) ao sistematizar as práticas pedagógicas coerentes com o método clínico piagetiano. Por essa razão, deve ser preocupação de um professor que busque atender a estas características favorecer condutas construtivas por parte dos estudantes, como a descentração e a tomada de consciência em atividades em que sejam indagados e desafiados por situações-problema. Essas situações-problema, ao promover o movimento de desequilíbrio-reequilíbrio cognitiva e construção de um novo conhecimento favorecem os processos de descentração e tomada de consciência. A começar pela desequilíbrio que para ocorrer depende da descentração do estudante para que seja sensível ao problema-desafio proposto. De outro lado, o conhecimento novo, resultante da reequilíbrio, depende do processo de abstração reflexiva que realiza a passagem de um conhecimento de primeiro grau a um patamar superior de compreensão – explicação e justificativa de sua ação e pensamento.

Nas palavras de Rabassi (2011), esses pressupostos exigem que as práticas pedagógicas do professor:

[...] desequilibr[em] os conceitos prévios dos sujeitos, colocando-os em situação de dúvida e de indagação sobre seus próprios conhecimentos para que o processo de reequilíbrio conceitual [possa] se realizar. Desta perspectiva teórico-metodológica a reequilíbrio implic[a] a construção de uma novidade. Um novo conhecimento que se construiu pela reorganização dos conhecimentos prévios e das informações colhidas durante as [aulas] em um novo patamar conceitual.

Macedo (1994) e Rabassi (2011) sugerem que nesse método o professor assumira uma postura investigativa que se coloca em contínua elaboração de hipóteses e tomadas de decisão sobre sua própria atuação e sobre a aprendizagem de seus alunos. Para tanto, a capacidade de observação é uma de suas condições fundamentais, pois lhe fornecem as informações necessárias para orientar as hipóteses e decisões de seu trabalho. Rabassi (2011, p.31) assinala que essas informações são relativas “ao que os alunos estão aprendendo (conceitos) e ao como estão aprendendo o conteúdo escolar

em questão (procedimentos)” que vão orientar a solicitação de condutas construtivas por parte do aluno, como a reconstituição, antecipação, comparação/verificação/contraposição e explicação/justificativa de suas ações e pensamentos.

Potencialmente, portanto, consideramos que a vivência de jogos de regras por parte dos estudantes se acompanhados de práticas pedagógicas construtivistas oferece condições para vivenciar a descentração e a tomada de consciência como estratégias cognitivas capazes de enfrentar os riscos do processo de ensino-aprendizagem escolar, como as dificuldades geradas pela ansiedade líquida. Tais estratégias podem então se tornar fatores de proteção aos estudantes por dar-lhes suporte aos desafios gerados pela escola. Como estratégias cognitivas disponíveis lhes permitem analisar os próprios procedimentos de trabalho, corrigindo-os e planejando suas novas ações.

De outro lado, a aprendizagem dessas estratégias proporciona aos estudantes reverter seu pensamento egocêntrico, predominantemente voltado para a sua visão de mundo e sua forma de pensar. A maior aproximação possível da compreensão do outro, dos objetos da realidade e das interações, assim como as influências recíprocas entre o indivíduo, o outro e os objetos gerados pela descentração podem contribuir para uma percepção mais objetiva de si mesmo. Consideramos, dessa maneira, que exacerbada pelo pensamento centrado/egocêntrico a ansiedade líquida tende a se reduzir com a descentração.

Contribui também para isso a tomada de consciência que oportuniza a explicação e justificativa das ações e do pensamento dos estudantes por meio da fala. Esse processo desloca o que estava inconsciente para a consciência e, conforme supomos, facilita a percepção, compreensão e modificação de seu estado de ansiedade líquida. Consideramos, ainda, que aprendidas, a descentração e a tomada de consciência podem se constituir em estratégias disponíveis no sistema cognitivo dos estudantes a serem postas em ação em situações-problema em que seu estado de ansiedade líquida dificulta sua resolução.

Considerações finais

Ao longo desse estudo constatamos a inexistência de trabalhos que relacionam ansiedade, descentração e tomada de consciência. Em estudos com referência piagetiana encontramos pesquisas que estabelecem relação entre descentração e tomada de consciência sem, contudo, levar em conta os estados de ansiedade. Também constatamos a reduzida produção acadêmica sobre as repercussões da ansiedade não patológica para a aprendizagem escolar e ausência de pesquisas voltadas para investigação de práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula com alunos com essas condições. Verificamos ainda que a quase totalidade dos trabalhos sobre ansiedade não foram realizados por educadores ou estudiosos da área da Educação. São estudos produzidos principalmente pela área da Psicologia.

Do ponto de vista teórico, concluímos que a descentração acompanhada da tomada de consciência podem se constituir estratégias cognitivas capazes de reduzir a ansiedade líquida dos estudantes. Inferimos que esses dois mecanismos possibilitam ao sujeito deslocar o máximo possível o pensamento centrado em si para o pensamento e a ação do outro, bem como para os objetos e situações da realidade. Nessa direção, conforme a revisão da produção acadêmica realizada, as situações com uso de jogos de regras, se mediados pelo docente, se mostram fecundas para a vivência da descentração e da tomada de consciência.

Conquistadas pelos estudantes a partir da intervenção docente durante as atividades com jogos, essas duas estratégias podem vir a se constituir como recurso disponível no sistema cognitivo dos alunos com condições de protegê-los em situações de ansiedade líquida. Consideramos que essa disponibilidade favorece sua retomada em situações de risco vividas pelos estudantes em seu processo de aprendizagem escolar como as de ansiedade “excessiva”.

Concluímos ainda que cabe ao professor observar as especificidades de cada estudante, a fim de propor atividades para que obtenha uma aprendizagem escolar satisfatória. Para tanto, consideramos de extrema relevância o vínculo estabelecido entre professor-aluno e aluno-aluno para que ocorram trocas cognitivas construtivas. Ou seja, um docente que busca se aproximar o mais possível do pensamento do estu-

dante para compreender sua lógica própria tem melhores condições de levar o estudante a reproduzir esse procedimento com ele mesmo. Mirando-se e aprendendo com o professor o estudante tende a deslocar seu pensamento para as atividades escolares e para o pensamento dos colegas.

Partindo dessas considerações, entendemos que a instituição escolar pode reduzir os efeitos negativos da ansiedade líquida para a aprendizagem dos alunos. Apesar do constante estado de ansiedade ser considerado “normal” e decorrente das condições sociais e culturais da modernidade líquida, concluímos que esse estado obstaculiza o processo de aprendizagem dos educandos.

Elaboradas teoricamente nossas hipóteses conclusivas necessitam ser confirmadas empiricamente em estudos futuros para que possam contribuir para o trabalho docente.

Referências

AMARAL, T. C. Descentração e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares: um estudo exploratório. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

AMERICAN PSYCATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, L. C. Estudo da influência da iniciação ao Badminton centrado na tomada de consciência sobre o desenvolvimento psicomotor de jovens praticantes. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ARAÚJO, S. R.; MELLO, M. T.; LEITE J. R. Transtorno de ansiedade e exercício físico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 29, n.2, p. 164-171, nov. 2006.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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

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

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

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

BECKER, F. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ASSIS, M. C., ASSIS, O. Z. M. Encontro Nacional de Professores do Proepre: educação, escola e autonomia, 1999, Águas de Lindoia. Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: educação, escola e autonomia. Águas de Lindoia: ... 1999, v.1, p. 17-22.

BERTI, N. M. 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 em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

BOAZ, C. Caracterização das queixas apresentadas por meninos e meninas encaminhadas a clínicas-escolas. 2009. 49 F. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CAMARGO, L. S. A noção de cooperação: análise da gênese do conceito. 2012. 126 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASTILHO, A. R. et al. Transtorno de ansiedade. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 20-23, dez.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600006&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 de maio de 2015.

D'ABREU, L. C. F. Identificação de problemas de saúde mental associado a queixa escolar segundo DAWBA. 2008. 101 F. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

D'AGLI, B.A.V. ; BRENELLI, R. P. O jogo descubra o animal: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n.3, p. 563-572, set./dez. 2007.

DIPE, V. C.; GAIO, R. 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./junho 2007.

FAETI, P.V. 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 em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FOLQUITTO, C.T.F. Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2013. 195 F. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FRIAS, E.R. Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma. 2009. 110 F. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAMII, C. A criança e o número. Campinas: Papyrus, 1990.

- KLEIN, M. Inveja e gratidão: e outros trabalhos 1946-1963. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LOCH, A. Ansiedade normal e patológica. São Paulo, Revista Psiqu. [online]. 2009. Disponível em: <http://www.psiq.med.br/index.php?opcao=ver_tema&id_tema=19&id_cat=3>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.
- MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. Jogo e diversidade na escola em uma perspectiva piagetiana. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 06 de fevereiro de 2013. Entrevista concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura.
- MARGIS, R. 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 abril de 2012.
- MARQUES, T.B.I. Do Egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior. 2005. 264 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MARTINS, L.D.C. Abstração reflexioante e aprendizagem da promoção: ensino de matemática na sexta série. 2007. 124 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MONTANGERO, J.; NAVILLE-MAURICE, D. Piaget ou a inteligência em evolução. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.
- _____. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- _____. Problemas de psicologia genética. In: Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. Nascimento da inteligência na criança. São Paulo: L.C., 1987.
- _____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. Abstração Reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- RABASSI, L.K.B.C. Brincadeira cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da estratégia rítmica binária. 2011. 145 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SALTINI, C. J. P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. Lisboa: História e Ideias, 2010.

WEISS, M.L.L. 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.

Recebido em: 09/03/2015

Aceite em: 09/10/2015