



1290000194



FE

MÁRCIA RIGOLDI SIMÕES TCC/UNICAMP Si51p

*"PENSAMENTO DE FUTUROS PROFESSORES: UM
OLHAR PARA OS CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA
ADVINDO DE SEUS DIÁRIOS"*

200533823

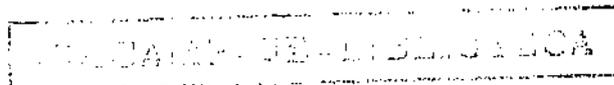
**Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Faculdade de Educação – FE
Campinas, SP
2002**

MÁRCIA RIGOLDI SIMÕES

***"PENSAMENTO DE FUTUROS PROFESSORES: UM
OLHAR PARA OS CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA
ADVINDO DE SEUS DIÁRIOS"***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
como exigência para a conclusão da
graduação em Pedagogia pela
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas - UNICAMP,
orientado pela Professora Doutora
Ângela Fátima Soligo.

**Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Faculdade de Educação – FE
Campinas, SP
2002**



BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo (orientadora)

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (2ª leitora)

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Si51p	<p>Simões, Márcia Rigoldi.</p> <p>Pensamento de futuros professores : um olhar para os conteúdos da psicologia advindo de seus diários / Márcia Rigoldi Simões. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientador : Ângela de Fátima Soligo.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Alunos. 2. Pedagogia. 3. Psicologia. 4. Professores -- Formação. 5. Diários. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>02-232-BFE</p>
-------	---

**DEDICO ESSE TRABALHO AOS PAIS
MAIS MARAVILHOSOS DESSE
MUNDO, DOUGLAS E SILVIA, QUE
SEMPRE ME INCENTIVARAM, ME
DERAM APOIO E MUITO AMOR,
ESPECIALMENTE NESTA FASE
ESPECIAL DA MINHA VIDA.**

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo...sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

PAULO FREIRE

I. AGRADECIMENTOS

“Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, pela possibilidade de realização desse trabalho”.

“Aos meus pais, DOUGLAS e SILVIA, pela oportunidade, compreensão, exemplo e amor que me dedicaram toda a vida e por me possibilitarem a chance de fazer o que mais gosto – obrigada por tudo sempre!”.

“À ÂNGELA SOLIGO, pela oportunidade, experiência, amizade, compreensão e carinho dedicados a mim, não só no período de desenvolvimento deste, mas em toda minha graduação - obrigada por tudo, sempre!”.

“À grande companheira de pesquisa, MARIA LÍGIA POMPEU, pela paciência, carinho, respeito, amizade e companheirismo dispensados a mim em todos os momentos desse trabalho”.

“A minha irmã, MAURA, pela paciência, compreensão, ajuda e amor dedicados a mim, principalmente nesses quatro anos de convivência”.

“Ao meu irmão MAURÍCIO, essa pessoa especial a quem quero muito bem, pelo amor”.

“Ao meu primo LEONARDO, pela convivência e amizade”.

“A todos os meus PARENTES, pela força, carinho e compreensão”.

“A todas os meus AMIGOS que compartilharam esse momento comigo, com muita ajuda, paciência e amizade, principalmente as meninas da faculdade: Cíntia, Daniela Anjos, Daniela Ardel, Danieli, Laís, Luciana, Raquel e ao Grupo Super: Aline, Rubia e Fabiana”.

“A ANA ARAGÃO, minha segunda leitora, pela disponibilidade, paciência e contribuição na construção desse trabalho”.

“Ao PES (Grupo de Pesquisa “Psicologia e Educação Superior” da Faculdade de Educação da UNICAMP) pela oportunidade e credibilidade no meu trabalho”.

“À UNICAMP, que através do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), possibilitou a realização de uma Pesquisa de Iniciação Científica, que inspirou este Trabalho de Conclusão da minha graduação”.

“À FACULDADE DE EDUCAÇÃO da Unicamp pela oportunidade e possibilidade de estudar o que mais gosto”.

ÍNDICE

I. RESUMO.....	08
II. APRESENTAÇÃO.....	09
III. INTRODUÇÃO.....	11
3.1. Questões da Psicologia no Cotidiano Escolar.....	18
IV. OBJETIVOS.....	41
4.1. Objetivo Geral.....	41
4.2. Objetivos Específicos.....	41
V. MÉTODO.....	42
5.1. Amostra.....	42
5.2. Procedimento.....	42
VI. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
VII. CONCLUSÕES.....	74
VIII. REFERÊNCIAS.....	79
IX. ANEXOS.....	81

I. RESUMO

A questão da formação de professores nos cursos de graduação tem sido uma temática cada vez mais enfatizada e discutida nos meios acadêmicos e profissionais. Neste sentido, é relevante a discussão de práticas de formação que revelem o desenvolvimento do pensamento do futuro professor. Além disso, busca-se estabelecer a inserção da disciplina Psicologia Educacional na Formação do Professor. Nesta perspectiva foram analisados conteúdos de diários produzidos nos anos de 1999 e 2000, por alunos da disciplina Psicologia Educacional de um curso de Pedagogia, buscando as formas de compreensão dos construtos teóricos desenvolvidos. Os textos dos diários foram submetidos à análise de conteúdo. Para a análise, foram priorizados temas propostos pela professora da disciplina, a partir dos quais se discutiram questões relacionadas à escola. Os temas analisados foram: inteligência, apego, linguagem, indisciplina e jogo. Destes, foram identificados dois núcleos de conteúdos: conceito e aluno de pedagogia, que indica de um lado, formas de apropriação dos conceitos teóricos e de outro os reflexos desses conceitos no pensamento do graduando. Estudos dessa natureza nos levam a refletir sobre a necessidade de se desenvolver estratégias de ensino que permitam reflexões mais aprofundadas sobre a relação entre teorias, a realidade escolar e o aluno.

II. APRESENTAÇÃO

A questão da formação do professor tem sido uma temática cada vez mais enfatizada e discutida por vários autores, sob diferentes enfoques (André, 1996 e 1998; Bock, 1999; Dias-da-Silva, 1994; Kramer, 1999; Azzi, 2000), e neste trabalho, enfatizaremos o papel da Psicologia Educacional na formação do professor prático-reflexivo, buscando estabelecer a sua inserção nos cursos de formação de professores.

Uma das formas de permitir aos futuros professores uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, é identificar as representações destes sobre os conteúdos a serem tratados e discutidos, pois dessa forma se conseguirá que o novo conhecimento adquirido abale e relativize suas concepções e conhecimentos prévios.

Compreendendo, então, como relevante a discussão de práticas de formação que revelem o desenvolvimento do pensamento do futuro professor, o objetivo deste estudo foi analisar o conteúdo de diários elaborados pelos alunos de Psicologia Educacional de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, nos anos de 1999 e de 2000, no sentido de buscar as formas de compreensão dos alunos sobre os construtos teóricos desenvolvidos.

Nesta perspectiva, foram selecionados cinco temas: Inteligência, Apego, Linguagem, Indisciplina e Jogo, propostos pela professora que ministrou essa disciplina, por permitirem a discussão de questões relacionadas ao cotidiano escolar.

Além disso, o diário apresentou-se como um interessante recurso dialógico na relação professor-aluno e como um instrumento formativo de avaliação.

Dessa forma, esse trabalho mostra-se relevante para mim pois, como futura professora, considero necessário saber como vem sendo inserida essa disciplina nos cursos de formação de professores e como ela vem sendo compreendida pelos futuros educadores. Além disso, considero importante na carreira de professor dois fatores: a relação professor-aluno e a avaliação; e, como já dito anteriormente, o diário tem se apresentado um instrumento interessante para se pensar esses dois aspectos de uma maneira diferente e eficiente.

Ademais, as pesquisas sobre a inserção da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, bem como de estratégias que revelem o desenvolvimento do pensamento e representações dos futuros

profissionais da educação, com o objetivo de que eles se tornem educadores prático-reflexivos e de novas estratégias de avaliação formativa e de interação professor-aluno, são ainda incipientes. Acredito, então, que a relevância desse trabalho para a Ciência seja a de ampliar visões e estudos nesse campo de pesquisa.

Assim, este estudo nos permite, à medida que descortina algumas visões dos futuros educadores sobre temas relacionados ao cotidiano escolar, refletir sobre a necessidade de se desenvolver estratégias de ensino que permitam reflexões mais aprofundadas sobre a relação entre concepções prévias do futuro professor, teorias, realidade escolar e o aluno.

III. INTRODUÇÃO

A Psicologia, desde meados do século XIX, vem se firmando como Ciência, conseguindo o reconhecimento de outras áreas do conhecimento. Com esse novo status, a Psicologia passa a atuar como importante colaboradora para áreas como a Educação. No Brasil, com a luta pela modernização da sociedade brasileira, na primeira metade do século XX, a relação da Educação com a Psicologia foi altamente reforçada. Nessa época, a educação foi vista como a grande responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade menos agrária e mais moderna, o que permitiu avanços importantes nessa área. Através da Psicologia, procurou-se dar à prática educacional um embasamento científico.

Estávamos lutando por uma nova sociedade que precisava, para poder se desenvolver a contento, de um homem novo. A defesa da educação, da difusão do ensino, das idéias escolanovistas, vão embasar as produções da época. A Psicologia vem, então, dar fundamentos e elementos para o desenvolvimento destas novas idéias educacionais (Bock, 1999: 318).

Assim, por trazer grandes contribuições científicas à Educação, a Psicologia foi enfatizada na formação de professores, sendo tradicionalmente a Psicologia Educacional a disciplina responsável por fazer a ponte entre a teoria e a prática pedagógica. Para Bzuneck (1999), essa disciplina acadêmica é

um campo de pesquisa científica com profundas relações com a prática educacional, o que significa que toda a construção de seu trabalho consiste em unir a prática da educação escolar com a Psicologia científica (p.42).

Faz-se mister ressaltar que a Psicologia da Educação não é um fundamento ou elemento único para a preparação do professor e que sua finalidade não é a de ser uma simples disciplina que aplique os conceitos da Psicologia aos problemas educacionais, desfigurando-se, assim, o seu caráter. É muito mais do que isso. São as próprias questões educacionais que devem permitir a eclosão da reflexão psicológica, caso contrário, a união da Psicologia com os fatos educacionais será sempre artificial, extrínseca. Essa disciplina deve buscar *descobrir problemas, situá-los, defini-los e compreendê-los, sinalizando soluções práticas* (Bzuneck, 1999:42).

Neste sentido, alguns autores defendem uma perspectiva útil para a disciplina Psicologia da Educação. Esta perspectiva implica um conhecimento teórico aprofundado dos conteúdos da Psicologia, que permita aos futuros professores a reflexão sobre suas crenças a respeito dos alunos e das disciplinas, bem como a vinculação entre as teorias e as condições concretas que irão enfrentar (Bzuneck, 1999).

No entanto esses conhecimentos sobre as teorias científicas ou educacionais ainda são diferentes da teoria prática, isto é, daquela que fundamenta o trabalho do professor no dia-a-dia. Por isso, muitos professores insistem em afirmar

que aprenderam a ensinar através da experiência. Entretanto, eles não aprendem como ensinar bem simplesmente através da experiência. Parece provável que eles aprendem a ensinar através de uma investigação centrada na prática. Investigação que os ajuda a descobrir práticas de ensino efetivas e a desenvolver teorias práticas de ensino (Dias, 1994: 42).

Nessa direção, podemos observar que, desde a década de 1990, a formação do professor passou a ser considerada como uma necessidade continuada, isto é, como uma necessidade de continuar ocorrendo durante toda a sua atividade profissional. Assim, passou-se a considerar o professor como um profissional reflexivo, ao invés de um mero cumpridor de tarefas, na medida em que toma sua própria ação como objeto de reflexão e análise – passou-se a vê-lo como um profissional prático-reflexivo, ou seja, um professor-pesquisador.

Segundo Zeichner (*apud* Azzi, 2000), a formação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Dessa forma, a “formação em serviço” é um caminho fundamental para transformações, já que possibilita aos professores repensarem sua própria prática. De acordo com Freire (*apud* Brandão, 2000), *a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado (p.72)*

Além disso, autores como Catani (2000), também estão convictos quanto

à formação contínua e às formas de relação das instituições universitárias com a escola pública, (já que) a busca conjunta de alternativas de trabalho, no próprio local da escola, bem como a discussão de problemas

enfrentados no cotidiano e a tentativa de elaborar pequenos projetos de intervenção sobre esses problemas, é uma das vias mais adequadas e férteis para a colaboração (p.22).

Assim, percebe-se a importância da problematização da prática, buscando suas raízes, seus fundamentos; e a importância também do conhecimento teórico, como instrumento principal para se sair do senso comum.

Dessa forma, várias pesquisas vêm sendo pautadas na prática da formação contínua e nas contribuições da Psicologia atual, muitas com base em uma abordagem sócio-histórica. Alguns trabalhos têm eleito como núcleo a compreensão da história de vida e do ofício dos docentes, os quais são seres históricos, e, portanto, *a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino* (Nóvoa, *apud* Catani, 2000: 23).

Ao analisar as influências da Psicologia no pensamento atual, Bock (2000) salienta que, na Ciência do século XX, o homem tem sido pensado a partir da idéia de natureza humana, ou seja, a partir da idéia de que os homens são dotados de uma essência universal e eterna, a qual vai “desabrochando” conforme estimulada pelo meio cultural e social. Todavia, segundo a autora, essa idéia de natureza humana é uma das concepções mais camufladoras que a Psicologia já produziu, já que

pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano. É pensar o homem como naturalmente humano. Ocultar a determinação social do homem é descolá-lo da realidade social que o constitui e lhe dá sentido é um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar (p.14).

E essa superação é possível através da teoria sócio-histórica, que questiona a idéia de natureza humana, e propõe a concepção de condição humana; ela concebe o *homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico* (Bock, 2000: 14). Portanto, vê o homem como um ser ativo, social e histórico, isto é, um ser constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade; como um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações.

Dessa forma, uma das grandes contribuições da Psicologia para a formação de professores é a passagem dessa Psicologia, que desloca o homem de sua realidade social e cultural, por voltar-se à natureza humana, para uma Psicologia que se compromete ativamente como um instrumento de transformação da sociedade, já que se fundamenta no postulado marxista de que *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (Marx e Engels, 1980: 26, *apud* Bock, 2000: 14).

É claro que *a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar* (Becker, *apud* Weber, 1996: 28). Todavia essa passagem da visão liberal para a sócio-histórica foi crucial na contribuição à formação de professores, trazendo novos horizontes sobre essa questão.

Atualmente, novas práticas de formação para a educação docente são utilizadas com base no trabalho de produção e reflexão sobre as histórias de formação. Assim, processos de autotematização e relatos autobiográficos de formação são utilizados, pois acredita-se que, através deles, o indivíduo tenha a

oportunidade de criar ou transformar os modos de compreender as relações com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar e a realidade social (...) o processo de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar (Catani, 2000: 28/29).

Dessa forma, a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, como nos propõe a visão sócio-histórica, inclui processos de reflexão e auto-conhecimento, já que se acredita na história de vida como construção da história da educação.

Essa visão sócio-histórica da Psicologia, como vimos, afeta diretamente os professores que agora passam a ser compreendidos à luz da realidade social e histórica. Um exemplo disso é uma pesquisa realizada por Aguiar (2000) com o objetivo de analisar as transformações, nos docentes, nas suas formas de apropriação do real, tendo como referência a Psicologia sócio-histórica. Segundo esta autora, essa abordagem permite uma maior compreensão do *professor como um indivíduo histórico e socialmente construído, como para a elaboração de uma crítica desveladora das práticas cotidianas dos professores. (Além disso) a história*

social, econômica, a memória coletiva, a ideologia, a própria historicidade da instituição escola (p.171) são fatores determinantes para a análise do movimento de consciência dos docentes.

Assim, o ponto de partida dessa pesquisa foram as palavras/signos apreendidas no próprio discurso; elas eram entendidas como significações e, portanto, explicadas na história social e individual, na ideologia, na memória coletiva, voltando-se novamente o olhar para o sujeito particular para compreender como ele configurou tal realidade, como se transformou, como produziu sentidos.

Uma atitude das professoras da pesquisa, bastante interessante, é o desejo de competência técnica. Elas não percebem que a competência é um conceito histórico, simplesmente querem realizar bem a tarefa de ensinar, porém sem refletir, sem questionar práticas antigas; não se dispõem a tentar o novo e, se preciso, sofrerem por isso, coisas fundamentais para a formação do educador.

Essa e outras atitudes demonstraram movimentos contraditórios das professoras, já que refletem ao mesmo tempo resistência e vontade/necessidade de mudança no plano do discurso e amortecimento no plano da ação.

O que verificamos são dificuldades e contradições constituídas no confronto do que poderíamos denominar negação do instituído, do ideológico, por um lado, e de concepções extremamente ideológicas, eivadas pelo individualismo, pelo preconceito, pelo tecnicismo, por outro (Aguilar, 2000: 174).

Percebe-se, então, que não houve nenhuma integração do novo com o velho, porque se isso tivesse ocorrido, o novo teria mobilizado os sentimentos significados (ou não), os conteúdos afetivos e cognitivamente arraigados, os quais, muitas vezes, são impeditivos de mudança. Nota-se que houve um prevalecimento da memória coletiva do que é ser professor na nossa realidade social, ou seja, das velhas concepções e emoções preconceituosas, das visões ideologizadas e fragmentadas.

As professoras da pesquisa mostraram, então, como é difícil construir um discurso diverso (mas também quão necessário o é tentar), já que

são múltiplos os fatores constitutivos da mudança, e que somente a tensão gerada pela crítica e insatisfação com determinada situação não é suficiente, mas que nesse processo os indivíduos têm de se potencializar para a ação. Para transformar a prática, além das condições

objetivas, é preciso transformar as significações construídas (que são sempre cognitivas e emocionadas) e o agir, o que só ocorre quando se sensibilizam as configurações da consciência (Aguiar, 2000: 181).

Uma outra pesquisa, com esse mesmo tipo de enfoque, abordando a formação continuada, foi a experiência no Programa de Cooperação Técnica, a qual visava compreender como o próprio ofício de instruir se estrutura social, pessoal e historicamente, necessitando, para tanto, o reconhecimento da dimensão pessoal dos professores como elemento fundamental nas práticas de ensinar.

Assim, a experiência incorporou atividades de escrita e reflexão acerca das histórias de formação e escolarização dos professores, além de investimentos na compreensão das próprias práticas de ensino, já que tal grupo baseava-se no *reconhecimento da importância de se considerar os problemas e suas eventuais soluções a partir das percepções e representações que os próprios professores têm de suas práticas, de seu espaço e dos limites de sua ação* (Catani, 2000: 23), pondo assim, à mostra, a força da história pessoal, intelectual e de formação desses docentes.

Faz-se mister ressaltar, que as determinações que influenciam na atribuição de sentidos dos professores não são somente aquelas vividas imediatamente, já que o homem, como um ser histórico, expressa na sua forma de agir, pensar e sentir, o contexto social interiorizado e transformado.

Dessa forma, com o objetivo de partir da história dos professores para auxiliá-los a se conhecerem, construírem ou reconstruírem e pensarem sobre sua prática, foram estudados relatos autobiográficos e a memória das professoras, numa tentativa de reconstrução da história e escolarização do indivíduo.

Mais uma vez, então, foi resgatada a visão sócio-histórica da Psicologia, que fica bem clara em um dos relatos dos professores constituintes do grupo que diz

Nunca tinha percebido, como Marx, que “ os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (citado por Gadotti, 1994, p.5). Para pensar em nós mesmos, nas nossas escolhas pré-determinadas, é difícil(...)(mas) sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na

mesma, isto é, a pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar do outro – trata-se de começar a escrever nossa própria história (Brandão, 2000: 73/83).

Além disso, a autora cita Halbwachs (...) *o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito (...) a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo (Brandão, 2000: 80/81).*

Essa experiência visa, então, entre outras coisas, que os professores abandonem atitudes alienadas em relação ao ato de ensinar, para que finalmente comecem a desenvolver em seus alunos atitudes reflexivas e questionadoras sobre o aprendido; que abandone a “decoreba” e façam da sua meta o pensar e elaborar conhecimentos.

É importante perceber que todas essas inovações que se pretende obter com a melhoria da formação do professor e no currículo só poderão ser consolidadas, se houver transformações similares na avaliação. Por esse motivo é que vêm ocorrendo várias discussões sobre a questão da aprendizagem e da avaliação. Nelas, é quase um consenso, que se deve *construir uma prática de avaliação que supere o modelo de avaliação classificatória e autoritária, convertendo-a em instrumento de aprendizagem (Darsie, 1996:48).*

Assim sendo, a avaliação deve abandonar esse caráter memorístico e repetitivo, no qual ela apresenta o simples papel de controle, para tornar-se uma maneira de aprendizagem significativa. Dentro dessa perspectiva, o seu conteúdo pode relacionar-se com os conhecimentos prévios dos alunos, de forma a dotar de significado próprio os conhecimentos que estes assimilam.

Além disso, ela também deve abandonar seu poder e sua função social como mecanismo de exclusão social, para adquirir um papel mais formativo, de maneira a *detectar as dificuldades dos alunos, obter informações sobre as medidas corretivas, aperfeiçoar cada vez mais o processo de ensino e buscar a otimização da aprendizagem (André, 1998:81).* Para tanto, ela deve ser, no primeiro grau, contínua da própria prática e voltada para o sucesso, e não fracasso, dos alunos.

André (1996) sugere, então, trabalhar com o ensino diferenciado, isto é, aquele que acompanha individualmente os processos e caminhos da aprendizagem. Essa pedagogia diferenciada auxilia na tomada de consciência e respeito às

diferenças, rompendo, justamente com a indiferença às diferenças; um dos mecanismos mais eficazes de produção do fracasso escolar. Assim sendo, a fonte de informação para isso é a Avaliação Formativa, que é a observação fina e individualizada dos educandos, para saber como agir e o que fazer.

Dentro dessas visões de avaliação, seja como impulsionadora do *processo de construção dos conhecimentos, no qual o aluno acompanha seu próprio processo de construção, e de reconstrução* (Darsie, 1996: 50); ou seja com a finalidade de *fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem* (Allal, 1978: 177), surge como possível instrumento de avaliação o *diário*.

As pesquisas referentes a essa estratégia avaliativa são reduzidas e se bifurcam em duas formas diferentes de olhar o diário. André (1996), por exemplo, o utiliza como registro das aprendizagens de professoras, bem como suas reflexões sobre a sua prática. Já Darsie (1996), o utiliza como um registro dos alunos após cada aula. Dessa forma, tanto educando quanto educador, podem acompanhar a construção do conhecimento de cada aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Assim sendo,

o diário se apresenta como instrumento de aprendizagem, de exercício de metacognição, de reflexão sobre o que aprendeu e como aprendeu . Um instrumento que, ao ter de fazer uso dele, faz com que a aluna tome consciência da aprendizagem e do processo de aprendizagem (Darsie, 1996: 56).

Além disso, por ter essa capacidade de metacognição, para o aluno, e de mostrar-se construtivo também para os professores (já que eles podem acompanhar o desenvolvimento cognitivo do educando, o desenvolvimento da disciplina, bem como apontar críticas e sugestões a esta), o diário torna-se um eficiente instrumento dialógico entre esses dois papéis: o de educando e o de educador.

3.1. Questões da Psicologia no Cotidiano Escolar

Os temas agora apresentados: Inteligência, Apego, Linguagem, Indisciplina e Jogo, foram privilegiados no programa da disciplina Psicologia Educacional, que

gerou os diários estudados, por apresentarem uma vasta discussão e reflexão a respeito de questões que relacionam a Psicologia com o cotidiano escolar.

INTELIGÊNCIA

A capacidade de pensar, de que é dotado o ser humano, sempre foi objeto de curiosidade, iniciando-se então, investigações científicas para a compreensão da gênese do pensamento humano. Dessa forma, um dos aspectos mais pesquisados é a inteligência.

As concepções científicas da inteligência não são muito diferentes das do senso comum, sendo, portanto, uma delas, a qualidade que as pessoas possuem para resolver corretamente um problema e outra, a qualidade de adaptar-se a situações novas e aprender com facilidade.

Assim, os psicólogos dividiram-se em dois grandes blocos: a abordagem da Psicologia Diferencial e a abordagem Dinâmica. A primeira baseia-se na tradição positivista, a qual *acredita que a tarefa da ciência é estudar aquilo que é observável (positivo) e mensurável* (p,180). Assim, afirma-se que a inteligência, como um composto de habilidades, pode ser medida através dos conhecidos testes psicológicos, separando, assim, a inteligência natural e a educação.

Esses testes foram criados por Alfred Binet, em 1904, à pedido do Ministério da Educação Pública Francesa, com o objetivo de verificar os progressos intelectuais em crianças deficientes. Dessa forma, ele deveria desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse alguma forma de educação especial, optando, então, por um procedimento puramente pragmático que consistia na mescla de vários testes, relativos a diferentes habilidades de uma criança, que permitissem a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança. Esse valor numérico é chamado de Quociente Intelectual (Q.I.), e consiste na relação da idade da criança avaliada com o seu desempenho no teste, isto é *verifica-se se ela está no nível de desenvolvimento intelectual considerado normal para sua idade* (p.181).

Todavia, o emprego do Q.I. em nosso século, trouxe conseqüências nefastas, já que ele foi utilizado de forma inversa à sua proposta inicial. Segundo o próprio Binet, a inteligência é muito complexa para ser expressada por um único número, ele

é apenas um guia aproximativo e empírico, elaborado com uma finalidade prática. Além disso, ele temia que seu artifício prático sofresse algum tipo de manipulação e fosse utilizado como forma de rotulação e não de guia para a identificação de crianças que necessitassem de auxílio.

Binet não se negou apenas a qualificar o Q.I. como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual. Elaborou uma escala apenas para atender ao propósito limitado que lhe fora confiado pelo Ministério da Educação: identificar crianças cujo desempenho escolar indicasse a necessidade de uma educação especial (Gould, 1999: 155).

Portanto, o que interessava para ele é o estado atual da criança e não sua história passada ou seu futuro. Ademais, percebe-se que o propósito da escola de Binet era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar e não atribuir-lhe rótulos e impor-lhe limites. Assim, diferentemente dos hereditaristas que convertiam a aplicação dos testes mentais em teoria de limites, Binet e outros aplicam os testes com fins de identificação e assistência, ou seja, acredita numa teoria do incremento através de uma educação adequada, já que a inteligência não é uma quantidade fixa e herdada, advogando, inclusive, a implantação de métodos educativos especiais.

No entanto, *todas as suas advertências foram mais tarde ignoradas, e suas instruções distorcidas pelos hereditaristas americanos, que logo transformaram sua escala num formulário aplicado de forma rotineira a todas as crianças (Gould, 1999: 158).* Assim, os psicólogos americanos falsearam a invenção de Binet e inventaram a teoria do Q.I. hereditário, elaborando uma série de argumentos enganosos que confundiam diferenças culturais com propriedades inatas.

Dentre esses estudiosos encontra-se Lewis Terman, que reviu e ampliou a escala de Binet, criando a escala de Stanford-Binet, padrão para quase todos os testes de Q.I., a posteriori. Entretanto, esses testes eram acentuados de acordo com a adequação dos resultados às expectativas, desvalorizando, portanto, respostas originais.

Além disso, *Terman queria que todas as pessoas fossem submetidas aos testes porque esperava poder estabelecer uma graduação das capacidades inatas que permitissem encaminhar as crianças às posições que lhes cabiam na vida*

(Gould, 1999: 182). Percebe-se, então, que ele acreditava na limitação ou eliminação daqueles que apresentam uma inteligência muito baixa, para que possam conduzir uma vida normal ou em conformidade com os valores sociais.

Assim, para ele, a causa fundamental da patologia social é o retardamento mental inato, ou seja, a origem dos comportamentos criminosos, entre outros nefastos à sociedade, é inata, sendo seu sinal direto o baixo Q.I.. Dessa forma, Terman acreditava que *se todas as pessoas pudessem passar pelos testes e então receber os papéis adequados a seus diferentes graus de inteligência, poderíamos, pela primeira vez na história, construir uma sociedade mais justa e, mais importante ainda, eficiente* (Gould, 1999: 186).

Quanto aos outros processos mentais superiores como o juízo moral, comercial ou social, que também poderiam levar a imoralidade, Terman afirmava que esses eram uma função da inteligência, e portanto, a moralidade não poderia frutificar se a inteligência não o fizesse.

Nota-se, então, que, além de isolar da sociedade os sociopatas, os testes de inteligência canalizavam as pessoas biologicamente aptas para as profissões compatíveis aos seus diferentes níveis mentais. Dessa forma, a educação se reduziu ao grupo mais promissor das crianças que apresentavam uma inferioridade relativa, já que havia uma superioridade da natureza sobre a educação.

Além de acreditar, então, que a fronteira de classes é estabelecida pela inteligência inata e hereditária, esse autor fez outra extrapolação, afirmando a existência de diferenças inatas entre grupos distintos.

Todavia, em 1937, ao revisar novamente a escala Stanford-Binet, Terman apresentou diferenças significativas com relação à versão original de 1916. Entre elas, estão o quase silêncio quanto a questão da hereditariedade; o reconhecimento de que é muito difícil se isolar as influências genéticas e ambientais; e, o fato de ele assumir como razões que justifiquem as diferenças entre os grupos, os fatores ambientais.

A abordagem Dinâmica, não considera os testes como medidas de inteligência, passando a considerá-lo apenas como medida da eficiência intelectual do indivíduo, já que nessa abordagem, este é visto na sua globalidade e não na decomposição da sua totalidade humana em diversos aspectos ou fatores.

Dessa forma, *os testes passam a ser instrumentos auxiliares na identificação de dificuldades, as quais são encaradas como sintomas de conflitos; tornam-se*

instrumentos para iniciar um trabalho de recuperação, e não instrumentos para finalizar um trabalho de classificação. Além disso, nesta abordagem, os testes tornam-se muitas vezes dispensáveis (p.: 183).

Percebe-se, então, que ao ser compreendida como capacidade cognitiva ou intelectual, a inteligência deixa de ser entendida como uma capacidade isolada para ser pensada como uma capacidade que integra a globalidade humana, sendo levado em conta, portanto, o contexto social no qual o indivíduo está inserido, isto é, compreende-se que *o indivíduo faz parte de um meio, no qual age, manipula, transforma, desenvolvendo concomitantemente suas estruturas psíquicas (p.: 184).*

Assim, é necessário enfatizar o aspecto histórico na determinação das capacidades intelectuais do homem. *Para compreendermos a expressão de um ser, seus comportamentos e dificuldades, devemos sempre inseri-lo em sua história pessoal, em sua história social (p. 185).*

Nesse sentido, várias pesquisas vêm sendo feitas com o intuito de subverter avaliações, abandonando, dessa forma, a busca de defeitos para tentar encontrar a criança concreta, enquanto ser histórico, ou seja, compreendendo que é na interação do indivíduo com o contexto que se constrói a inteligência.

Uma dessas, foi sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, ouvindo-se opiniões de profissionais da saúde e educação sobre as causas do fracasso escolar. Constatou-se que todos, independentemente de sua área de atuação centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias, praticamente isentando a Instituição escolar de responsabilidades. Assim, há o deslocamento de uma questão institucional, política, para o plano individual.

Além disso, todos indicam problemas biológicos como causas importantes para o não-aprender na escola, como por exemplo a desnutrição e as disfunções neurológicas. Faz-se mister ressaltar que as opiniões são genéricas, sem embasamento científico, o que reflete o senso comum, preconceitos estabelecidos e formas de pensamento cristalizadas.

Assim, uma das etapas da pesquisa de Collares e Moysés (1997) era avaliar crianças apontadas como problemáticas pelos professores. Mas como avaliar uma criança? Com quais instrumentos? Para as pesquisadoras, os testes padronizados estavam descartados, já que não levam em conta alguns aspectos considerados importantes para elas, como *a recuperação da história de vida da criança, de sua história de desenvolvimento neuro-psico-motor e cognitivo, da história das relações*

da criança e da família com a instituição escolar; de expectativas e opiniões sobre o desempenho escolar (p. 66), entre outros.

Ademais, os testes padronizados fundamentam-se na idéia de que uma determinada forma de expressão são a chave para o acesso do potencial. Entretanto, *a medida que temos acesso é apenas a expressão do potencial, jamais o potencial* (Moysés e Collares, 1997:67). Além disso, mesmo o acesso às formas de expressão do objeto de avaliação é, na maioria das vezes, indireta, estimulada e direcionada por valores de sua pertença social.

Outra falha dos testes padronizados é a desconsideração de, pelo menos, três aspectos importantes: toda situação de teste é artificial, geradora de tensão, podendo interferir com o desempenho nas provas; geralmente levam em conta conhecimentos prévios; e necessita que a criança faça as tarefas na frente do profissional (revelando que, somente as tarefas elegidas pelo pesquisador, e realizadas na sua frente são as que têm valor).

Percebe-se, então, que apenas uma forma de expressão é passível de consideração, e é nesse ponto, que se encontra outra crítica aos testes padronizados: a hierarquização de certas expressões, identificando uma das tarefas (no caso fazer pipa ou desenhar para avaliar a coordenação motora) como superior à outras; e, mais ainda, constata-se que a preferência sempre recai sobre as formas de expressão encontradas nas classes sociais privilegiadas.

Dessa forma, percebe-se que o máximo de inteligência possível é uma construção histórica e social, já que o máximo é determinado pelas condições concretas de uma determinada sociedade. Entretanto, parece que os autores que defendem a determinação genética da inteligência, desconsideram esse fato.

Assim, há uma transferência de pressupostos da teoria darwinista – o evolucionismo e a seleção natural – para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas como forma de justificar a discriminação entre os homens. E, neste sentido, não podemos esquecer que Galton, um dos criadores do darwinismo social e o idealizador dos testes de inteligência, tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em postura explicitamente eugenista.

Assim, o social-darwinismo é a racionalização da desigualdade e da crueldade, já que lhe ofereceu uma aparência racional e justa, por acreditar no

determinismo biológico e no reducionismo, isto é, entender o todo pelo entendimento de uma de suas partes: o biológico. Todavia,

mesmo admitindo o substrato biológico das funções intelectuais; não se pode ignorar que tudo a que temos acesso, também no campo de inteligência, de cognição, de aprendizagem, resume-se a expressões. Expressões que trazem em si, indeléveis, as marcas da história de vida da pessoa e de sua inserção social (Moysés e Collares, 1997: 74/75).

Conclui-se, então, que os testes não são neutros e objetivos e, por isso, aplicáveis a qualquer homem, em qualquer espaço, tempo e sociedade. E que a inteligência abstraída, ou seja, descontextualizada da vida da criança, consiste apenas em uma categoria teórica.

APEGO

Segundo estudos sobre a origem da humanidade, algumas características como o comportamento sexual-reprodutor especializados e os laços monogâmicos são tidos como condições vitais para o desenvolvimento do cérebro e da inteligência humana. Além desses, uma outra habilidade também é levada em conta: a capacidade de formar apegos, já que desde o nascimento os bebês são notadamente seres sociais, ou seja, eles nascem pré-adaptados à sobrevivência e a sociabilidade.

Assim sendo, muitos autores como Jonh Bowlby, vêm estudando o conceito e o comportamento de apego. Esse autor, em especial, interessava-se particularmente aos efeitos patológicos da separação precoce entre mãe e filho.

Incomodado pela abordagem subjetiva da análise, Bowlby enfatiza o método experimental (...) uma das grandes particularidades de sua obra é ter tentado integrar resultados de investigações feitas sobre o domínio animal. Mesmo que ele seja o único autor a ter buscado uma síntese entre os comportamentos animais e humanos, ele é provavelmente o primeiro psicanalista a dar um espaço tão grande à etologia (Golse, 1998: 125).

Em sua obra existem duas noções significativas: a de comportamento instintivo e o conceito de apego. O primeiro, constitui-se por padrões de

comportamento humano ou animal fixos, os quais levam ao acasalamento, ao apego dos filhotes aos pais e aos cuidados com a descendência; tudo com a *função de promover um benefício para o indivíduo ou uma dada espécie (sua sobrevivência)* (Golse, 1998 p:126). Faz-se mister ressaltar que, o comportamento instintivo não é herdado; o que é herdado é o seu potencial, que permite desenvolver sistemas de comportamento.

Já a necessidade de apego é primária como a alimentação, e não secundária como vinha sendo qualificada até o momento, ou seja, ela não deriva de nenhuma outra, sendo, portanto, de fundamental importância no desenvolvimento da personalidade.

Além desse pesquisador, outros como Klaus e Kennel também vêm estudando e enfatizando a importância da relação entre os pais e a criança para a formação do apego, já que *interações mútuas e sincrônicas com uma pessoa estável e sensível são importantes para o desenvolvimento do bebê* (Lewis e Volkmar, 1993:18).

Todavia, o que é o apego? Segundo Schaffer e Emerson (*apud* Lewis e Volkmar, 1993), *é um laço afetivo formado entre duas pessoas, unindo-as no espaço e persistindo através do tempo. Apego é discriminador e específico. É possível tornar-se apegado a mais de uma pessoa, mas em geral existe um gradiente da força desses apegos múltiplos* (p.20). Portanto, ele implica afeto, especialmente afeição e amor, diferenciando-se de vínculo, o qual é uma ligação seletiva a qual se mantém mesmo na ausência da pessoa com quem se está unido.

Percebe-se, então, que todo esse processo de relacionamento e de apego não estão confinados aos primeiros minutos de vida, sendo um processo longo e complexo. Após os três anos, o comportamento de apego é menos freqüente, no entanto, ele ainda é importante, persistindo até os seis anos de idade e mesmo mais tarde, por toda a infância, adolescência, vida adulta e velhice, intensificando-se nos momentos de estresse, como a morte, onde as pessoas são levadas a unir-se com aquelas em que confiam. Faz-se mister ressaltar que, pode ocorrer desapego depois de prolongada separação.

Assim, nota-se o quão importante é o apego do bebê à mãe e o da mãe ao bebê, sendo esse também chamado de "comportamento de proteção". Mas, porque somente à mãe? Primeiro, porque o bebê prende-se ao primeiro objeto móvel que

vê, que é, na maioria das vezes, a mãe, por ela cumprir, em nossa sociedade, a função de encarregar-se dos cuidados da criança.

Além disso, segundo Bowlby, uma das maneiras pela qual se forma essa ligação tão precoce (o apego) são as modalidades sensoriais do bebê, principalmente a fixação visual. Dessa forma, os olhos do bebê que estão acomodados a uma distância focal aproximada de 20 cm, vêem nitidamente a mãe, já que essa distância é aproximadamente a do rosto da mãe durante a alimentação.

E um outro fator é à motivação do bebê em interessar-se pelas coisas, acabando por se interessar, assim, no ser humano, prioritariamente. No entanto, essas constatações, não excluem os pais desse processo, visto que eles também estão envolvidos no apego, tanto quanto a mãe.

Para Bowlby, então, o fato de o bebê estar programado a apegar-se a outra pessoa é com o intuito de conquistar a sua sobrevivência. Dessa forma, o comportamento de apego exige a proximidade ou contato com figuras específicas a quem a pessoa está vinculada. Existem, pelo menos, 15 tipos de comportamento de apego entre eles: o choro e sorriso diferencial, o estender dos braços, o bater de palmas, etc..

O comportamento de apego é observado em várias espécies de animais. Todavia, *o comportamento de apego no homem é modificado por uma importante característica humana: o extremo desamparo de bebê humano* (Lewis e Volkmar, 1993:21). Portanto, em geral, esses apegos possuem a finalidade de conquistar segurança.

Por outro lado, os bebês que não estão fortemente apegados a uma pessoa com função materna (bebês de instituição, por exemplo) freqüentemente possuem entraves gerais em seu desenvolvimento de apegos humanos, apresentando tanto um aumento indiscriminado da sociabilidade como falta de sensibilidade social; eles são, também, raramente ligados a objetos inanimados tais como brinquedos aconchegantes. Quanto menos pessoas prestam cuidados, maior a probabilidade do apego, isto é, quanto mais o cuidado aproxima-se do forte tipo de vínculo "uma única mãe", melhor será para o bebê em termos de seus apegos (Lewis e Volkmar, 1993 p:21/22).

Percebe-se, então, que o comportamento de apego, resultante de uma necessidade inata e de aquisições, tem uma dupla função: a de proteção (e até sobrevivência) e a de socialização. Assim, nota-se que toda falha neste diálogo precoce pode ter um impacto decisivo no desenvolvimento da personalidade.

No entanto, as conseqüências positivas do apego podem ser duas: a generalização, porque se o bebê recebeu cuidado especial ele demonstrará mais receptividade social que não só com a mãe; e o desenvolvimento dos esquemas como pré-requisito para a ansiedade frente ao estranho e ansiedade de separação. Essa última é mais freqüente e intensa quanto mais estreito o apego do bebê à mãe. *Todavia, uma vez que a ausência da mãe deixa de constituir acontecimento discrepante, ou uma vez que a criança possa fazer algo com respeito à ausência da mãe, a ansiedade de separação, da mesma forma que a ansiedade frente ao estranho, deverá também desaparecer* (Lewis e Volkmar, 1993:23).

LINGUAGEM

Um outro tema, bastante complexo e desafiador, principalmente para os educadores, é a linguagem, e mais ainda, a sua relação com a consciência e com o pensamento. Por muito tempo se acreditou que os processos psíquicos estavam ligados somente com o interior do sujeito, ou seja, que a gênese das funções mentais, como fenômeno, ocorresse independentemente da atividade prática dos homens e suas interações com a realidade material no trabalho. Assim, não se via a *possibilidade de o trabalho e a linguagem atuarem como instrumentos mediadores, básicos e decisivos, na elaboração da consciência racional* (Palangana, 1995: 15).

Entretanto, alguns teóricos como Luria, Bakhtin, Leontiev, Vygotsky, os quais fundamentam-se nos clássicos da dialética materialista, recuperam o ponto de equilíbrio, já que eles explicam a construção do psiquismo humano como condição para os resultados das transformações que os homens operam na natureza física e também na psíquica, a fim de atender as necessidades históricas. Assim, se o *fundamento da humanidade está no trabalho, o entendimento do homem e, por decorrência, do seu psiquismo implica a apropriação da atividade, desse mesmo homem, em seu caráter produtivo* (Palangana, 1995:17). Dessa forma, a autora

Dessa forma, ao se desmembrar da atividade prática, as significações abstratas do objeto, passam a ser internalizadas, tornando-se substância da consciência.

A linguagem fonética, como uma vinculação abstrata entre a palavra e o que ele designa, só pode ser estruturada com base nas funções do pensamento, que haviam sido criadas pela comunicação gestual. A palavra passa a funcionar como símbolo quando ela deixa de ser, simplesmente, parte da ação, passando a evocá-la: é quando o verbal começa a se desprender do motor (movimentos), representando-o. O desenvolvimento da linguagem fonética, por sua vez, subsidia uma (re)elaboração do processo rumo ao abstrato (Palangana, 1995: 20).

Portanto, para Vygotsky (*apud* Oliveira, 1996), a linguagem humana apresenta duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Ou seja, além de ela servir-se à comunicação entre indivíduos, ela simplifica e generaliza experiências. Dessa forma, ela favorece processos de abstração e generalização.

Conclui-se, então, que há uma estreita interdependência entre os graus de desenvolvimento da sociedade primitiva e as sucessivas etapas do alargamento da esfera do consciente. Entretanto, como isso se processa no plano psicológico?

O desenvolvimento do homem consiste na individuação de alguém fundamentalmente social, já que produto do trabalho coletivo. Assim, para o processo de individuação da consciência, a linguagem é muito importante, porque ela age como mediadora dessa dialeticidade entre o social e o individual.

Inicialmente, no entanto, o bebê interage apenas instintivamente, ou seja, suas atividades são pré-conscientes. Assim, nesses primeiros momentos, a linguagem e a consciência são independentes, isto é, tem-se de um lado uma linguagem pré-intelectual e de outro uma consciência pré-lingüística.

Entretanto, com as sucessivas trocas entre criança e objeto, os signos e significantes são internalizados. Dessa forma, a consciência deixa de ser guiada somente pelas necessidades. Para Vygotsky (*apud* Palangana, 1995), quando a linguagem social encontra-se com a consciência reflexológica é que se dá o momento de maior impacto no processo da constituição do pensamento.

Diz-se que essa intersecção é um marco no processo de individuação, pelo fato, de que nela está a gênese do pensamento; com ela, a consciência ganha, gradativamente, um novo perfil: simbólico, racional, em que se configura a formação dos processos psicointelectuais (Palangana, 1995: 22).

Diferentemente de Piaget, então, o qual afirma que é a medida que o pensamento da criança se desenvolve que a linguagem evolui, Vygotsky (*apud* Palangana, 1995) acredita que a linguagem não é anterior, nem posterior ao pensamento, ambos se elaboram juntos, coexistindo numa cumplicidade, na qual a primeira objetiva e da forma ao segundo. Ou seja, para esse autor, a relação entre pensamento e linguagem, é que ambas vêm de trajetórias genéticas separadas e que, em um determinado momento, se unem, tornando processos interdependentes, compondo, assim, uma única unidade. Dessa forma, antes de o pensamento se expressar em forma de linguagem, ele existe através e por causa dela.

A linguagem, então, traz consigo os valores, saberes, experiências organizadas pelos antepassados. Daí a afirmação que a mediação dos signos e significados, realizados por ela, recriam a atividade psíquica, a qual é uma conquista do coletivo, em cada novo membro da espécie. *Assim, fica evidente que a linguagem penetra e organiza, efetivamente, todos os campos do psiquismo, desempenhando um papel excepcionalmente importante na formação/transformação dos processos psicointelectivos (Palangana, 1995:23).*

Percebe-se, então, que o psiquismo humano é formado devido a seguinte dialética: a psique origina-se no plano social, devido a atividade produtiva; individualiza-se pelas interações, as quais tem na linguagem um veículo importante e, posteriormente, socializa-se pelos mesmos meios. Entretanto, não é só a linguagem que constitui as funções mentais, visto que essas também propiciam outras aquisições lingüísticas de conteúdo e de pensamento.

Dentro desse contexto, que toma a linguagem não só como atividade humana, mas como prática social, pois historicamente produzida, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas, como é o caso da de Smolka (1995). Essa pesquisadora destaca o movimento discursivo como objeto e lugar das investigações teórica e empírica da dinâmica interativa; além de problematizar a linguagem como acontecimento e objeto de conhecimento num contexto institucional de instrução

formal. Portanto, percebe a linguagem em sua natureza social, interativa e constitutiva.

Conclui-se, então, que

Com a linguagem o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmos. Nesse sentido, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação viabilizando, àqueles que a freqüentam, a mediação conteudística necessária à formação da consciência que as atuais condições de vida estão a solicitar (Palangana, 1995: 27).

Todavia, o que se vê no contexto educacional, ainda, é que o foco de preocupações dos professores está voltado para os processos mentais, para o como se aprende e se ensina; não para um parâmetro teórico que lhe ofereça subsídios na significação dos conteúdos. Assim, perde-se o compromisso de transmissão de um conhecimento que permita ao aluno apreender a sociedade, seus limites e necessidades, ou seja, formando uma consciência de entender-se como parte de uma realidade que pede mudanças.

INDISCIPLINA

A questão da indisciplina, apesar de ser um tema que preocupa bastante os atores envolvidos no contexto escolar, ainda é pouco e superficialmente debatido. Isso ocorre, entre outras coisas, devido à falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina (ou disciplina), o que acaba por fazer com que os discursos sobre esse tema sejam fortemente impregnados de dogmas e mitos calcados no senso comum.

Na nossa sociedade, especialmente no meio educacional, o termo indisciplina, apesar de não ser um conceito estático, uniforme e universal, e, portanto, apresentar diversos significados, tem um núcleo comum de aspectos e relações que o designam. De acordo com o dicionário, a palavra indisciplina significa desobediência, desordem, rebelião e o contrário de disciplina (que entre outras coisas é a submissão a um regulamento, a obediência e acomodação).

Disciplinado é, portanto, aquele que obedece, que cede, sem questionar, à regras e preceitos vigentes em determinada organização. Disciplinado é, nesta perspectiva, aquele que molda, modela, leva o indivíduo ou o conjunto de indivíduos à submissão, à obediência e à acomodação. Já o indisciplinado é o que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos (Rego, 1996: 85).

No meio educacional é essa idéia que se encontra presente, ou seja, a de que a indisciplina é um comportamento inadequado, rebeldia, uma incapacidade do aluno em se ajustar as regras e comportamentos esperados; e a disciplina como obediência cega e um pré-requisito ao aprendizado de tudo o que é oferecido na escola.

Dessa forma, qualquer inquietação, questionamento, conversa ou discordância pelos alunos é tido como um comportamento indisciplinado. Todavia, uma outra tendência existente no campo da educação, e até contrária com a que vimos anteriormente, é a associação da disciplina com a tirania, ou seja, a disciplina é vista como enquadramento, uma opressão e, uma conseqüente, mortificação da liberdade e espontaneidade da criança. Nessa visão, então, atitudes indisciplinadas são uma virtude, já que acredita que a criança deve abolir e subverter as regras e normas existentes, opondo-se a tirania do cotidiano escolar.

Sem ter a pretensão de responder às inúmeras questões relacionadas a esse tema, mas com o intuito de questionar falsas certezas e ampliar nosso olhar sobre o tema, a teoria sócio-histórica de Vygotsky, auxilia na compreensão das características psicológicas e socioculturais do aluno ao analisar o desenvolvimento humano no seu contexto cultural. Ou seja, apesar de não ser possível encontrar na obra vygotskiana, referências explícitas à questão da indisciplina, é possível se fazer algumas inferências e relações com o plano educacional, devido a seu estudo da construção social do sujeito, isto é, da gênese do psiquismo humano em seu contexto histórico-cultural.

Assim, vistas sob uma perspectiva vygotskiana, as regras e as normas não são prescrições castradoras, mas necessárias ao convívio social, ao diálogo, a cooperação e a troca entre os indivíduos deste grupo social. Dessa forma,

mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo

a uma atitude autônoma(...)A indisciplina, nesta ótica, passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo (Rego, 1996: 86).

Nesse sentido, no cotidiano escolar, o aluno indisciplinado é aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos e a opinião do outro, que apresenta dificuldades de se autogovernar, em compartilhar, em dialogar, em conviver e cooperar com seus pares; e não aquele que questiona, indaga e se inquieta. E, assim sendo, a disciplina nesse caso, é compreendida como parâmetros que visam a uma melhor convivência e produção escolar.

Um outro aspecto que influencia no processo educativo é a visão dos diferentes atores educacionais sobre a indisciplina. Aturdidos com esse fenômeno e buscando algumas explicações, encontram-se os professores, principalmente aqueles saudosistas do passado, os quais lembram com orgulho da obediência e da não contestação da autoridade, esquecendo-se, no entanto, de que isso era conseguido através de práticas despóticas e coercitivas. Dessa forma, esses argumentos acabam sendo obstáculos para a atualização do projeto pedagógico frente às demandas da sociedade atual.

Além dessas, outras explicações para a indisciplina na sala de aula segundo os professores são: a pobreza e a violência presentes no país, as quais modelam o indivíduo, tornando-se esse, um cliente inadequado para a escola; a educação recebida pela família, bem como a dissolução do modelo nuclear familiar; os traços de personalidade de cada aluno, entendendo que as atitudes e comportamentos dos alunos são inatos, não apresentando nenhuma relação com a aprendizagem ou influência do meio; e, relacionada a essa anterior, é a associação de traços inerentes da infância e da adolescência à comportamentos indisciplinados.

Já outros profissionais da educação e muitos pais responsabilizam os professores sobre a incidência desse comportamento. *Nesta ótica, a origem da indisciplina está relacionada exclusivamente à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções (Rego, 1996: 89).* Do ponto de vista dos alunos indisciplinados, os motivos e críticas são quanto ao sistema escolar, suas relações, espaço e tempo.

Percebe-se então que, independente dos atores educacionais e das explicações, essas são sempre vistas a partir de um olhar parcial e pouco

fundamentado sobre o problema da indisciplina, pois não há uma compreensão do todo, das relações ente indivíduo, escola, família e sociedade. Ou seja, a percepção predominante de desenvolvimento humano é a de um determinismo prévio (seja por razões adquiridas ou inatas), apesar dessa abordagem inatista e até a ambientalista (a qual entende o sujeito como unicamente modelado socialmente) já terem sido superadas, pelo menos teoricamente.

Atualmente, admite-se que

as características de cada indivíduo não são dadas a priori, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. Elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural (Rego, 1996: 92).

Inserido nesse paradigma, como vimos anteriormente, encontra-se a teoria de Vygotsky, o qual, entre outros aspectos, dedicou-se às funções psicológicas superiores que referem-se a mecanismo intencionais. Esses processos, por se originarem das relações entre indivíduos e se desenvolverem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento, diferem-se daqueles de origem biológica, tais como: ações reflexas, reações automáticas, etc..

Percebe-se, então, que, diferentemente dos animais, o comportamento e desenvolvimento do ser humano (como valores, atitudes, posturas indisciplinadas ou não) resultam não só de suas disposições orgânicas, mas, principalmente, das influências culturais, das experiências educativas, enfim, de todo o processo compartilhado com as pessoas e os elementos de sua cultura.

Assim, dentro desse paradigma, são vários os fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual e, conseqüentemente, na indisciplina. Dessa forma, não é possível relacioná-la à natureza intrínseca de cada aluno ou, por exemplo, à sua faixa etária, já que o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados, mas *da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento* (Rego, 1996: 96), sendo, por isso, necessário, levar-se em conta toda a sua experiência e história de vida.

Conclui-se, então, que o comportamento indisciplinado é aprendido. Assim, o problema da indisciplina está diretamente relacionado com as principais agências educativas de nossa sociedade que são a família e a escola. Isso não significa que

ambas são absolutas e irrestritas, mas que elas não podem se eximir da tarefa educativa referente à disciplina. No entanto, caso a indisciplina já esteja instaurada na prática, é preciso, segundo Vygotsky (*apud* Rego, 1996), buscar as causas e soluções desse fenômeno em fatores intra-escolares, como a ineficiência das práticas pedagógicas desenvolvidas e a outros equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades do aluno; e não na esperança de transformação da família ou lamentação dos traços comportamentais do aluno.

JOGO

O brincar é uma atividade fundamental da criança; pela brincadeira, ela pensa, fala, elabora sentido para as coisas, para o mundo, revive e compreende as relações existentes nele. Portanto, a brincadeira infantil também faz parte das práticas escolares da criança. Assim, essas constatações fizeram com que surgissem várias concepções sobre seu lugar e importância.

Para Piaget, a brincadeira infantil tem um papel importante no desenvolvimento da criança por satisfazer algumas de suas necessidades e representa uma assimilação do real ao eu. A criança sente a necessidade de adaptar-se ao mundo dos adultos, compreendendo suas relações. Entretanto,

de acordo com Piaget, a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto. Assim, a criança brinca porque é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações, nem sanções(...)A brincadeira é, então, uma atividade que transforma o real, por assimilação quase pura às necessidades da criança, em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos (Fontana e Cruz, 1997:120/121).

Percebe-se, então, que a criança recorre ao simbolismo direto da brincadeira para, mais do que repensar, reviver os acontecimentos.

Já Vygotsky (*apud* Fontana e Cruz, 1997), ao analisar a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto, afirma que ela já tem conhecimento dos objetos que operam nele, sem, no

entanto, poder agir sobre eles. Ou seja, a criança interessa-se e sente necessidade de ação sobre as coisas as quais tem ou não acesso, com o intuito de conhecê-las e compreendê-las.

Daí o fato de ela esforçar-se para agir como um adulto, isto é, surgem as necessidades não realizáveis imediatamente, devido ao seu não total desenvolvimento das capacidades físicas, tornando-se esse um motivo para as brincadeiras. Assim, a criança, no jogo, faz coisas que ainda não consegue realizar no cotidiano. Por isso, a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde se comporta de maneira diferente da habitual de sua idade.

A brincadeira é, então, a forma possível de satisfazer a essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os adultos (dirigindo um carro, cuidando de um bebê, fazendo "comidinha") em uma situação imaginária (Fontana e Cruz, 1997: 123). Nota-se, que a criança só imagina se age; e que, a situação imaginária é fundamentada na relação com a realidade e, por isso, traz marcas da experiência e vivência social da criança, ou seja, seu conhecimento sobre a realidade.

Assim, age-se de acordo com regras próprias da relação, que são regras de comportamento na brincadeira e que a criança se submete, superando a sua ação impulsiva. *E essa submissão das crianças as regras de comportamento é a razão do prazer que ela experimenta na brincadeira (Fontana e Cruz, 1997:125).*

Ademais, é também, numa situação de brincadeira, que a criança supera a ação impulsiva relativa aos objetos, visto que ela passa a operar com os significados das coisas. Segundo Piaget (*apud* Fontana e Cruz, 1997), essa transformação do significado do objeto é feita de acordo com os desejos da criança, portanto, não há uma preocupação dela em adaptar-se a realidade.

Todavia, para Vygotsky (*apud* Fontana e Cruz, 1997), na situação de brincar, não é qualquer objeto que pode substituir outro e a criança sempre submete seu comportamento as regras. Assim, esse autor vê *a brincadeira infantil como um recurso que possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto à operação com significados separados dos objetos (Fontana e Cruz, 1997: 126).* Concomitantemente, a essa transformação dos significados dos objetos, há também a transformação dos significados de ações.

Faz-se mister ressaltar ainda, os também diferentes pontos de vista de Vygotsky e Piaget quanto à função da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para o primeiro, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do

pensamento da criança, porque quando ela substitui um objeto por outro, ela opera com o significado das coisas, direcionando-se ao pensamento conceitual.

Já para Piaget, o jogo simbólico é parte da função simbólica (fundamental do processo cognitivo da criança), a qual permite a representação de uma coisa pela criança por intermédio de outra, como a linguagem, o desenho e o jogo simbólico. Assim, a representação auxilia a criança a pensar em objetos que ela não vê, a lembrar-se de acontecimentos e a prever mentalmente o resultado de suas ações.

Ainda para esse autor, todos os jogos estruturam-se segundo três formas ou três estruturas de jogos: de exercício, símbolo e regra. Entretanto, o que as caracteriza e qual a importância delas para a construção do conhecimento na escola?

Os seres vivos, de acordo com Piaget (*apud* Macedo, 1995), apresentam dois mecanismos básicos de desenvolvimento: o de organização e o de adaptação; sendo que esse último, do ponto de vista funcional tem duas formas invariantes: a assimilação e a acomodação.

As três estruturas de jogos serão caracterizadas segundo sua forma típica de assimilação. Nos jogos de exercício, essa forma é a da assimilação funcional ou repetitiva, ou seja, do prazer da função, graças à qual, por exemplo, as crianças no primeiro ano de vida, formam hábitos na qualidade de esquemas sensório-motores (Macedo, 1995:6).

Percebe-se, então, que a repetição constitui fonte de satisfação ou prazer, trazendo uma conseqüência muito importante para o desenvolvimento da criança, que é a formação de hábitos, os quais, segundo Piaget, são fundamentais à aprendizagem no início da vida e constituem base para as futuras operações mentais.

Nesse sentido, os jogos de exercício que caracterizam a atividade lúdica da criança, pelo seu prazer funcional, são formas de repetir uma seqüência motora e, por isso, formar um hábito. Dessa forma, pode-se compreender duas importâncias disso para a construção do conhecimento na escola, sendo uma de caráter funcional e a outra estrutural.

De um ponto de vista funcional, a repetição, como recurso de aprendizagem, é muito importante na escola. Portanto, fazer algo uma única vez tem pouco sentido. Mas a repetição em si mesma, isto é, sem sentido lúdico (prazer

funcional), sem ser um jogo de exercício, como costuma ocorrer hoje nas escolas, não vale a pena (Macedo, 1995:6).

Além disso, a repetição é importante para a regularidade, a qual, por sua vez, é fundamental para a aprendizagem escolar, como por exemplo, nos hábitos de trabalho que auxiliam na vida escolar. Do ponto de vista estrutural, os jogos de exercício permitem às crianças enfrentar tarefas escolares, num sentido mais filosófico do que utilitário.

Os jogos simbólicos, como estruturas no processo de desenvolvimento da criança, são subseqüentes aos jogos de exercício e se caracterizam pela assimilação deformante. Deformante porque a criança, por analogia, assimila a realidade como pode ou deseja, ou seja, quando joga, a criança dá significados para as suas ações, deformando os correspondentes à vida social. Assim, os significados das coisas são, pela criança, imaginados.

Essa estrutura de jogo também é de fundamental importância para o contexto escolar, visto que do ponto de vista funcional,

a criança – assimilando o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo invenções, mitificando coisas – torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções. Graças a isso, pode submeter-se às regras de funcionamento de sua casa ou escola(...)Mais que isso: como as analogias que possibilitam os jogos simbólicos são convenções motivadas, ou seja, são convenções em que o representado tem algo a ver com o representante, a criança pode firmar o vínculo entre as coisas e suas possíveis representações (Macedo, 1995:7).

Já do ponto de vista estrutural, a possibilidade de explicação das coisas, mesmo que de maneira deformante, possibilita as teorizações das crianças.

Os jogos de regra caracterizam-se pela assimilação recíproca. Recíproca, primeiro devido ao seu caráter coletivo; segundo devido a sua regularidade (intencionalmente consentida ou buscada); e, terceiro, pelas convenções que definem o fazer no contexto do jogo.

Nesse sentido, esse jogo de regra é importante na construção do conhecimento escolar, do ponto de vista funcional, por atualizar os significados que

É interessante notar que, a análise das temáticas apresentadas neste capítulo, permite comparações com as categorias encontradas nos textos dos estudantes, mostradas a posteriori.

IV. OBJETIVOS

4.1. Objetivo Geral

Compreender o desenvolvimento do pensamento do futuro professor, a partir do conteúdo de diários elaborados por alunos de um curso de Pedagogia, enfocando as representações sobre os conteúdos teóricos da Psicologia.

4.2. Objetivos Específicos

Analisar o conteúdo dos diários elaborados por alunos da disciplina “Psicologia Educacional” de um curso de Pedagogia nos anos de 1999 e 2000.

Identificar as representações dos alunos sobre as teorias psicológicas, a partir dos temas estudados e desenvolvidos na disciplina “Psicologia Educacional”: Inteligência, Apego, Linguagem, Indisciplina e Jogo.

V. MÉTODO

5.1. Amostra

Essa é uma pesquisa documental, que se pauta na análise do conteúdo de diários elaborados pelos alunos de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, para a disciplina de Psicologia Educacional, lecionada para as turmas de 1999 e 2000, período diurno e noturno, respectivamente.

Esses diários foram coletados pela professora que ministrou essa disciplina em ambos os anos e eram utilizados como instrumento de ensino-aprendizagem e interação professo-aluno, já que se constituía em um meio de comunicação entre esses atores, ou seja, baseava uma relação dialógica. Ademais, esses, por permitirem o acompanhamento, por parte do professor, do processo de construção e reconstrução dos conhecimentos pelo aluno, além de fornecer informações que facilitam um ensino às diferenças individuais, os diários foram utilizados também como um dos instrumentos de avaliação pela professora.

Faz-se mister ressaltar, ainda, que eu só participei da leitura, seleção e análise dos dados dos diários, não participando de forma ativa na fase de elaboração e coleta desses.

Para a análise foram priorizados cinco temas: Inteligência, Apego, Linguagem, Indisciplina e Jogo, por terem sido propostos pela professora que ministrou a disciplina, devido às suas possibilidades de contribuição para a discussão e reflexão da relação entre a Psicologia e o cotidiano escolar.

5.2. Procedimento

Segundo Bardin (1977), autora do livro "Análise de Conteúdo", sempre por trás de um discurso esconde-se um sentido que convém desvendar. Assim, o investigador vai buscar o escondido, o latente, o não-aparente, existente em qualquer mensagem. Esta atitude de negação ante a leitura simples do real e de vigilância crítica, numa tentativa de compreensão além dos significados imediatos das comunicações, requer o emprego da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multifacetadas(...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (p.9).

A análise de conteúdo pode ser tanto uma análise dos significados (análise temática, por exemplo) quanto uma análise dos significantes (análise léxica, dos procedimentos). Assim sendo, há um conjunto de técnicas da análise de conteúdo, como a análise de avaliação, a da enunciação, a da expressão, a das relações e a do discurso; a mais antiga e mais utilizada é a análise por categorias.

A organização da análise de conteúdo gira em torno de 3 fases. A primeira é a pré-análise ou fase de organização, a qual é constituída da "leitura flutuante" (estabelecimento de contato com os documentos a analisar e conhecimento do texto, deixando-se invadir por impressões e orientações); da escolha dos documentos; da formulação de hipóteses¹ (afirmação provisória, originada da intuição, que o analista se propõe a verificar) e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e, finalmente a preparação do material antes da análise. A segunda fase é a exploração do material (administração das técnicas sobre o corpus) e a terceira e última é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação; os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Assim, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, o analista pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos.

Após a organização da análise temos a sua codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do texto, de maneira a permitir uma representação do conteúdo e um esclarecimento ao analista acerca das características do texto. A organização da codificação também compreende três fases. A primeira é o recorte: escolha das unidades, sendo essa de registro ou de contexto. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões variáveis e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem freqüencial; ela existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis

(palavra, por exemplo) e de unidade semântica (tema, por exemplo). Já a unidade de contexto é a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro.

A segunda fase é a enumeração: escolha das regras de contagem. Ela representa o modo de contagem que pode ser o da presença/ausência de elementos; da frequência; da frequência ponderada; da intensidade; da direção; da ordem e da co-ocorrência. E a terceira e última fase é a da classificação e agregação: escolha das categorias.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

O critério para essa condensação pode ser semântico (categorias temáticas), sintático, léxico ou expressivo; e para um conjunto de categorias ser bom e válido, deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e finalidade, e produtividade. Esta última relaciona-se ao plano das inferências, maior intenção da análise de conteúdo. A inferência é uma *operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras* (p.39), ou seja, é a indução a partir dos fatos; a consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas. Ela situa-se, na análise de conteúdo, após a descrição (enumeração das características do texto, resumidas após tratamento) e antes da última fase, a interpretação (a significação concedida a estas características). Ainda de acordo com Bardin (1977), o aprendizado da análise de conteúdo se faz pela prática. Dessa forma, antes de iniciarmos a nossa análise de conteúdo sobre as representações dos sujeitos a respeito dos temas da Psicologia, foi necessário praticarmos e treinarmos essa análise em outros tipos de materiais, como letras de músicas. Esse exercício ocupou-nos bastante tempo, entretanto foi fundamental para um bom conhecimento e aplicação da técnica, posteriormente.

O primeiro passo, em todas as temáticas analisadas, foi a escolha da unidade de registro. Essa etapa foi demorada e trabalhosa, visto que foram tentadas várias unidades de base como a palavra isolada e a frase. Todavia, após confrontações na

¹É interessante notar que, muitas vezes, não são necessárias hipóteses para se proceder a análise.

equipe de pesquisa optou-se pelas palavras-chave ou palavras-tema como unidade de análise.

Dando continuidade à análise, foram percebidos dois núcleos temáticos referentes aos temas e foram criadas categorias e sub-categorias emergentes e não dadas a priori. Ademais, a cada uma delas está ligada a freqüência da presença das palavras-chaves, já que, para nós, a importância de uma unidade de registro aumenta com a freqüência de sua aparição. Logo após isso, os dados foram analisados.

Essa pesquisa pauta-se, portanto, tanto em uma análise quantitativa, por fundamentar-se na freqüência de aparição de certos elementos, quanto em uma análise qualitativa, porque a inferência fundamenta-se na presença do índice (palavra-chave) e não somente na freqüência, bem como nas relações teóricas que os dados possibilitam.

Faz-se mister ressaltar que, principalmente durante a identificação das palavras-chave, das categorias e sub-categorias e durante a análise, surgiram várias dúvidas e questões. Todavia, a pesquisa contava com o auxílio de dois juizes, os quais nos ajudavam indagando e confrontando nossas decisões e, conseqüentemente, nos levando a refletir sobre elas. Dessa forma, chegava-se a uma conclusão única, porque de comum acordo.

VI. RESULTADOS E DISCUSSÃO

INTELIGÊNCIA

Ao realizarmos a análise de conteúdo do Tema Inteligência, percebemos a presença de *dois núcleos temáticos*, que são apresentados na Tabela 1. O primeiro núcleo é nomeado *Conceito*, por referir-se aos conceitos teóricos da Psicologia, apresentados pelos alunos de Pedagogia. E o segundo núcleo, chamado *Aluno de Pedagogia*, faz referências àquele que escreve o tema (o aluno de Pedagogia).

Tabela 1 – Núcleos Temáticos Referentes ao Tema INTELIGÊNCIA

NÚCLEO	FREQÜÊNCIA (f)	PORCENTAGEM (%)
Conceito	311	82,5
Aluno de Pedagogia	66	17,5
TOTAL	377	100

Podemos notar nessa tabela, que o núcleo ligado ao *Conceito* é muito mais referenciado do que o do *Aluno de Pedagogia* (82,6% e 17,5% respectivamente), o que pode estar relacionado ao recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, a análise da apropriação dos conteúdos teóricos da Psicologia.

Após o reconhecimento desses dois núcleos, constatou-se como necessária a identificação de categorias emergentes relacionadas a cada um desses núcleos. Dessa forma, temos na Tabela 2, as freqüências das *categorias* referentes ao Núcleo *Conceito*.

A primeira categoria foi denominada *exclusão/separação*, por referir-se a processos de exclusão de uma pessoa ou de um grupo, a partir de palavras-chave como raças superiores, eugenia, rotulamento, etc.. A segunda foi chamada de *avaliação*, por tratar de palavras-chaves que remetem aos testes, medidas e avaliações (exs.: avaliação, testes, medidas). A terceira categoria, *concepções de inteligência*, foi assim nomeada, por referir-se à inteligência e algumas de suas habilidades e faculdades (exs.: capacidade, inteligências múltiplas, aspectos adaptativos). A quarta foi denominada de *sujeitos*, já que se refere a pessoas em geral (exs.: indivíduos, alunos, crianças deficientes). A quinta categoria foi chamada de *desempenho* por tratar de algumas performances ligadas à inteligência como

capacitação profissional, aprende, velocidade de raciocínio, entre outros. A sexta, *processos*, refere-se ao processo e elementos do processo relacionados à inteligência (exs.: desenvolver, amadurecimento, evoluindo). A sétima categoria foi denominada de *Autores da Psicologia e outras ciências*, por se tratar da referência a alguns autores que têm ligação com o tema inteligência, como Binet, Galton e Darwin. A oitava foi chamada de *cultura/sociedade/contexto*, porque suas palavras-chaves tratam do contexto social e cultural da sociedade (exs.: sociedade, cultura, história). A nona categoria, *teorias*, foi nomeada assim, por referenciar algumas teorias ligadas à inteligência, como cognitivistas, perspectiva sócio-histórica, conceitos piagetianos, etc. A décima foi denominada *escola*, já que traz relações com o ambiente escolar (ex.: escola). A décima primeira categoria elaborada foi *aspectos biológicos*, porque suas palavras-chave fazem referência à inteligência como algo natural, orgânico, do ser humano (ex.: hereditária, raça humana, seleção natural). A décima segunda foi chamada de *pesquisas*, por tratar de estudos relativos ao tema da inteligência, como pesquisa, estudos, depoimentos. A décima terceira categoria, *problemas*, é relativa a algum problema também relacionado ao tema (ex.: problema). A décima quarta foi denominada *freqüência* por tratar de freqüências temporais, como diariamente. A décima quinta foi chamada de *área da ciência* porque suas palavras-chaves fazem referência a outras ciências como Estatística, Química, Biologia, etc. A décima sexta, *faixa etária*, foi nomeada assim, por fazer referência ao processo evolutivo do indivíduo (ex.: três anos). E, finalmente a última categoria elaborada chama-se *objetos*, por se tratar de objetos que foram relacionados ao tema inteligência (ex: piano).

Tabela 2 – Categorias Referentes ao Tema Inteligência, no Núcleo Conceito

<i>CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Exclusão/Separação	09	2,9	Raças superiores, eugenia, rotulamento
Avaliação	53	17,0	Avaliação, testes, medidas
Concepções de Inteligência	82	26,4	Capacidade, inteligências múltiplas, aspectos adaptativos
Sujeitos	34	10,9	Indivíduos, alunos, crianças deficientes
Desempenho	33	10,6	Capacitação profissional, aprende, velocidade de raciocínio
Processo	26	8,4	Desenvolver, amadurecimento, evoluindo
Autores da Psicologia e Outras Ciências	08	2,6	Binet, Galton, Darwin
Cultura/Sociedade/Contexto	23	7,4	Sociedade, cultura, história
Teorias	06	1,9	Cognitivistas, perspectiva sócio-histórica, conceitos piagetianos
Escola	04	1,3	Escola
Aspectos Biológicos	14	4,5	Hereditária, raça humana, seleção natural
Pesquisas	07	2,3	Pesquisas, estudos, depoimentos
Problemas	02	0,6	Problemas
Freqüência	01	0,3	Diariamente
Área da Ciência	07	2,3	Química, Biologia, Estatística
Faixa Etária	01	0,3	3 anos
Objetos	01	0,3	Piano
<i>TOTAL</i>	<i>313</i>	<i>100</i>	-

É interessante perceber que as categorias mais referenciadas são: concepções de inteligência (26,2%), avaliação (16,9%), sujeitos (10,9%) e desempenho (10,5%). Nota-se, então que, os alunos de Pedagogia ao fazer a relação da inteligência e suas faculdades com a avaliação, o sujeito e seu desempenho, demonstram que a inteligência e suas formas de avaliação ainda estão centradas no sujeito e em suas habilidades e capacidades naturais, intrínsecas. Isso é percebido também pela pouca relação feita da inteligência com o meio social em que o indivíduo está inserido, já que percebe-se a baixa porcentagem de cultura/sociedade/contexto (7,4%). Além disso, os estudantes não fazem muita relação da inteligência com a escola (1,3%), o que demonstra mais uma vez, que eles a vêem como algo natural do ser humano que não pode ser aprendido.

Algumas categorias foram desmembradas em sub-categorias, face à complexidade de concepções. Uma das categorias que apresenta sub-categorias é a *Avaliação*, como vemos na Tabela 3.

Tabela 3 – Sub-categorias Referentes à Categoria Avaliação

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Genérico	02	3,8	Avaliação, avaliam
Medidas	35	66,0	Testes, medidas, avaliação classificatória
Julgamento	11	20,8	Rotulação, julga, gênios
Potencial	03	5,7	Potencial intelectual, grande potencial, eficiência intelectual
Modelo/Norma	02	3,8	Modelo, normal
<i>TOTAL</i>	<i>53</i>	<i>100</i>	-

Dessas sub-categorias as mais referenciadas são a de *medidas* (66,0%) e a de *juízo* (20,8%). Talvez pudesse ser inferido desse resultado, que os alunos de Pedagogia ainda se prendem às medidas e testes de inteligência para julgarem seus futuros alunos. Entretanto, de acordo com as leituras dos diários, percebe-se que o contexto do discurso é a crítica aos testes e aos julgamentos e rotulações advindos destes, o que demonstra ser um grande avanço, já que essa visão crítica dos alunos é fundamental para sua boa formação.

Apesar de algumas sensatas críticas atuais, os testes psicológicos de inteligência ainda constituem referência para muitos educadores. Segundo Bock (1999), esses testes confirmam-se como resquícios da interferência, na Pedagogia, de uma fundamentação científica introduzida pela Psicologia.

Outra categoria que apresenta sub-categorias é a de *Concepções de inteligência*, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Sub-categorias Referentes à Categoria Concepções de Inteligência

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Genérico	51	62,2	Inteligência, conceito, concepções
Tipos	15	18,3	Inteligência emocional, inteligências múltiplas, capacidade cognitiva
Potencial	09	11,0	Capacidade, habilidades, idade mental
Globalidade (Todo)	04	4,9	Complexidade, conceito relativo, não há separação
Sentimentos	02	2,4	Auto-estima, sentimentos
Conceito Abstrato	01	1,2	Inteligência Abstrata
<i>TOTAL</i>	<i>82</i>	<i>100</i>	-

Dessas sub-categorias as mais referenciadas foram: a *genérico* (63,0%) e *tipos* (18,5%), donde se pode deduzir que os alunos de Pedagogia, ainda se baseiam muito em conceitos monolíticos da inteligência, mas que também já tem uma representação multifacetada da inteligência. Faz-se mister ressaltar ainda que, mesmo sendo muito pequena a sub-categoria de *sentimentos* (2,5%) ela já aparece, demonstrando uma incipiente relação que os estudantes fazem entre a inteligência e os sentimentos, ou seja, que os sentimentos são parte fundamental da inteligência.

Uma outra categoria que também apresenta sub-categorias é a categoria *Sujeitos*, como vemos na Tabela 5.

Tabela 5 – Sub-categorias Referentes à Categoria Sujeitos

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Genérico	14	41,2	Pessoa, indivíduos, grupo
Criança	06	17,7	Crianças deficientes, crianças excepcionais, Garoto
Aluno	04	11,8	Alunos
Professor	01	2,9	Professor
Gênero	03	8,8	Homens, mulheres
Cor/raça	01	2,9	Branco
Avaliativa	03	8,8	Mais aptos, mais inteligentes
Família	01	2,9	Familiares
Personagem	01	2,9	Beethoven
<i>TOTAL</i>	<i>34</i>	<i>100</i>	-

As porcentagens mais referenciadas dessas sub-categorias nos indicam muito. Assim, o alto percentual de *genéricos* (41,2%) pode nos indicar que a inteligência não está tão diretamente ligada aos *alunos* (11,8%) ou a uma faixa etária (*criança*-17,7%), ou seja, à escola; apesar da alta porcentagem dessas sub-categorias, se somadas (29,5%). Um outro aspecto que também chama a atenção são as referências ao gênero (8,8%) e à avaliação (8,8%), mostrando que a inteligência ainda é relacionada ao sexo e a perspectivas avaliativas.

Percebe-se novamente nessa tabela, o considerado na Tabela 2, ou seja, que o aluno de Pedagogia faz uma baixa relação entre a inteligência e o contexto, contemplando ainda a inteligência mais como uma faculdade interna, natural do sujeito e do gênero do que relacionando-a ao contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

Desempenho é outra categoria que apresenta sub-categorias, como é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Sub-categorias Referentes à Categoria Desempenho

SUB-CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Genérico	01	3,0	Diversas maneiras
Atividades	08	24,2	Trabalhos individuais, estudando, decorando
Competência	09	27,3	Rápido, eficiente, adaptar
Aprendizagem	03	9,1	Aprende, aprende mais, aprendido nada
Conseqüências/ Resultados	08	24,2	Atíngir objetivos, acertos, sucessos
Comportamento	04	12,1	Comportamento, comportamental
TOTAL	33	100	-

As porcentagens mais referenciadas nos mostram que, apesar da inteligência ser vista ainda como algo valorativo, isto é, como algo que permite classificar os sujeitos (*competência-27,3%* e *conseqüências/resultados-24,2%*, e juntas 51,5%), os alunos de Pedagogia já estão desenvolvendo uma concepção de inteligência que contempla a diversidade, através das ações concretas do sujeito (24,2%).

A categoria *Processo* apresenta as sub-categorias descritas na Tabela 7.

Tabela 7 – Sub-categorias Referentes à Categoria Processo

SUB-CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Genérico	05	19,2	Desenvolver, aprimorar, processos
Aspectos/Elementos do processo	15	57,7	Reversibilidade, percepção, repetição
Mediação	01	3,9	Mediação
Conseqüências/ Resultados	04	15,4	Amadurecimento, integra, aprimorada
Fatores	01	3,9	Incentivados
TOTAL	26	100	-

Pode-se inferir que os alunos de Pedagogia já perceberam a multiplicidade da inteligência (*aspectos/elementos do processo-57,7%*), apesar de ainda a considerarem numa perspectiva valorativa (*conseqüências/resultados-14,3%*). Percebe-se também, pela baixa porcentagem de *fatores* (3,6%) que ainda pouco importam os fatores que influenciam na inteligência, seja ela vista como valorativa ou como múltipla, ou seja, a inteligência é vista como faculdade interna e não como um processo que se desenvolve na relação sujeito-mundo.

Na Tabela 8, encontramos as sub-categorias da categoria *Cultura/Sociedade/Contexto*.

Tabela 8 – Sub-categorias Referentes à Categoria Cultura/Sociedade/Contexto

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
História	01	4,4	História
Social	11	47,8	Sociedade, meio, em casa
Cultural	11	47,8	Valores, ideologia, cultura
<i>TOTAL</i>	<i>23</i>	<i>100</i>	-

Nota-se a importância equilibrada entre a cultura e o contexto social, para o estudante de Pedagogia, já que ambas apresentam um alto valor percentual (47,8% cada). Todavia, essa importância é ainda ínfima, pois como vimos anteriormente na Tabela 2, o aluno de Pedagogia ainda considera a inteligência como algo naturalmente dado e não como algo socialmente construído.

Na Tabela 9, as duas sub-categorias da categoria *Teorias*, apresentam a mesma porcentagem (50% cada uma), indicando que o aluno de Pedagogia, quando se trata do tema Inteligência, baseia-se em teorias construtivistas, sejam elas a perspectiva cognitivista de Piaget, ou seja, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky.

Nota-se, então, que estudos recentes como o de Catani e Bock (2000), os quais pautam-se na teoria sócio-histórica, estão sendo bastante absorvidos pelos alunos de Pedagogia. Assim, mesmo que de uma maneira limitada, os estudantes já começam a pensar o homem como um ser construído pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade.

Tabela 9 – Sub-categorias Referentes à Categoria Teorias

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Genérico	03	50,0	Teoria, paradigma
Teorias Específicas	03	50,0	Cognitivistas, perspectiva sócio-cultural, conceitos piagetianos
<i>TOTAL</i>	<i>06</i>	<i>100</i>	-

Na Tabela 10, encontramos as *categorias* que foram emergindo do Núcleo *Aluno de Pedagogia*. A primeira categoria foi denominada *ação* por referir-se a ações relacionadas aos estudantes de Pedagogia ou aos outros participantes citados por eles, como explicar, atuar e discussão. A segunda foi chamada de *compreensão*, por tratar de palavras-chaves que remetem ao entendimento e crenças dos alunos de Pedagogia sobre o Tema da Inteligência (exs.: entender, identificar e acreditar). A terceira categoria, *desconhecimento*, foi nomeada assim, por referir-se a afirmações de não entendimento do estudante sobre o tema (exs.:

não entendia, não conhecia, não tinha conhecimento). A quarta foi denominada de *impressões sobre o tema ou a aula*, já que refere-se a impressões do aluno de Pedagogia sobre o tema da inteligência ou sobre a aula desse tema (exs.: interessante, gostei, ótima aula). A quinta categoria foi chamada de *questionamentos* por tratar de algumas indagações dos estudantes relacionados à temática da inteligência, como por exemplo: não seria uma forma mais correta, nem sempre são eficientes, pode até haver.

Tabela 10 – Categorias Referentes ao Tema Inteligência, no Núcleo ALUNO DE PEDAGOGIA

CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Ação	18	27,3	Explicar, discussão, atuar
Compreensão	26	39,4	Entender, identificar, acreditava
Desconhecimento	05	7,6	Não tinha conhecimento, não entendia, não conhecia
Impressões sobre Otema ou a Aula	12	18,2	Interessante, gostei, ótima aula
Questionamentos	05	7,6	Pode até haver, não seria uma forma mais correta, nem sempre são eficientes
TOTAL	66	100	-

É interessante perceber que as categorias mais referenciadas são compreensão (39,4%), e ação (27,3%). Nota-se, então, que os alunos de Pedagogia falam demais sobre suas ações e compreensões, porém citam poucos seus desconhecimentos e questionamentos (7,6% cada). Assim, esses dados nos indicam que a preocupação desses estudantes é mais com a reprodução das idéias aprendidas do que com o questionamento, crítica ou reflexão desses conteúdos.

A Tabela 11, trata das sub-categorias referentes à categoria *Compreensão*.

Tabela 11 – Sub-categorias Referentes à Categoria Compreensão

SUB-CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Compreender	25	96,2	Entender, compreendi, perceber
Crença	01	3,8	Acreditava
TOTAL	26	100	-

A alta porcentagem da sub-categoria *compreender* (96,2%), indica que o aluno de Pedagogia compreendeu, assimilou os conceitos referentes à Inteligência. No entanto, esses conhecimentos parecem pouco abalar ou relativizar suas crenças, o que limita o domínio predominante do discurso acerca do assunto. Segundo autores como Bock e Aguiar (2000), o novo só será incorporado quando o indivíduo

tiver conhecimento de suas crenças, de seus atravessamentos ideológicos, porque mesmo adquirindo um peso emocional e cognitivo grande, o novo nem sempre é realmente incorporado. Segundo Bzuneck (1999), a melhor maneira de trabalhar os conteúdos atualizados da Psicologia da Educação na formação de professores é revelando as crenças e os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos tópicos dessa disciplina. O autor argumenta que algumas crenças, por estarem muito bem estabelecidas, são altamente resistentes a mudança, funcionando, então, *como filtros, que comprometem ou até bloqueiam a compreensão de novas informações, mesmo quando estas, ao contrário das crenças, têm sólida base científica* (p.49).

APEGO

Ao realizarmos a análise de conteúdo do Tema Apego, percebemos a presença de *dois núcleos temáticos*, que são apresentados na Tabela 12. O primeiro núcleo é nomeado *Conceito*, por referir-se aos conceitos teóricos da Psicologia, apresentados pelos alunos de Pedagogia. E o segundo núcleo, chamado *Aluno de Pedagogia*, faz referências àquele que escreve o tema (o aluno de Pedagogia).

Tabela 12 - Núcleos Temáticos Referentes ao Tema APEGO

NÚCLEO	FREQUÊNCIA (f)	PORCENTAGEM (%)
Conceito	302	81,0
Aluno de Pedagogia	70	19,0
TOTAL	372	100

Podemos notar nessa tabela, que o núcleo ligado ao *Conceito* é muito mais referenciado do que o do *Aluno de Pedagogia* (81,0% e 19,0% respectivamente), o que pode estar relacionado ao recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, a análise da apropriação dos conteúdos teóricos da Psicologia.

Após o reconhecimento desses dois núcleos, constatou-se como necessária a identificação de categorias emergentes relacionadas a cada um desses núcleos. Dessa forma, temos na Tabela 13, as frequências das *categorias* referentes ao Núcleo *Conceito*.

A primeira categoria foi denominada *referências diretas ao apego*, por referir-se a palavras-chaves que referem-se diretamente ao Tema Apego, como apegar-se, apego, primeiros apegos, etc.. A segunda foi chamada de *Processos*, por tratar do processo e elementos do processo relacionados ao apego (exs.: desenvolver,

equilíbrio, fatores). A terceira categoria, *comportamentos/attitudes*, foi assim nomeada por referir-se à comportamentos e attitudes desenvolvidos tanto pelas crianças quanto pelos adultos (exs.: choro, superproteção, carinho). A quarta foi denominada *fases*, já que se refere a determinadas fases do desenvolvimento humano (exs.: nascimento, sensório-motor, adulta). A quinta categoria foi chamada de *mediação* por tratar de algumas palavras-chaves relacionadas à mediação como mediadores, tradutor, meios. A sexta, *contexto*, refere-se ao contexto social, cultural e familiar da sociedade (exs.: mundo, religiões, papel da mãe). A sétima categoria foi denominada de *sujeitos*, por se tratar de referências a pessoas em geral, como pais, filhos, adultos. A oitava foi chamada de *autores/obras*, porque suas palavras-chaves tratam da referência a alguns autores e obras que têm ligação com o tema apego como Piaget, "O Emílio", Spitz. A nona categoria, *área da ciência*, foi nomeada assim, por referenciar algumas áreas da ciência ligada ao apego (exs.: área, Psicologia). A décima foi denominada *aspectos biológicos*, porque suas palavras-chave fazem referência aos aspectos biológicos do ser-humano como amamentá-lo, nutrir, corpo. A décima-primeira categoria elaborada foi *educação*, já que traz relações com o contexto educacional (exs.: entrar na escola, educação, educá-los). A décima segunda foi chamada de *patologia*, por indicar alguma patologia, como estados patológicos, patológicas, autismo. A décima terceira categoria, *igualdade e diferença*, são palavras-chave relacionadas a igualdade ou diferença (exs.: diferença, ausente, iguais). A décima quarta foi denominada *objetos* por tratar de objetos que foram relacionados ao tema apego (exs.: certos objetos, objetos sofisticados, veneno). A décima quinta foi chamada de *estudos*, porque suas palavras-chave fazem referência a estudos relativos ao tema apego, como livros, estudos, observações. A décima sexta, *relacionamento*, foi nomeada assim, por fazer referência aos processos que envolvem, ou não, algum vínculo, relação, como contato, vínculo, proximidade. A décima sétima chama-se *descontinuidade prática*, visto que sua palavra-chave refere-se a isso (ex.: descontinuidade muito prática). A décima oitava foi denominada *tempo*, por referir-se ao tempo (ex.: tempo). A décima nona foi chamada de *entraves*, por tratar de palavras-chave que remetem a dificuldades relacionadas ao tema apego, como congelamentos, não amplia, cristalizações. A vigésima categoria, *metas*, foi assim nomeada, por referir-se a finalidades como fins e objetivos. A vigésima primeira categoria foi chamada de *afeto* por referir-se a alguns processos afetivos, como afetivos, emocionais .E, finalmente

a última categoria elaborada chama-se *referência ao divino*, por se tratar de referências à conceitos divinos como conceito divino.

Tabela 13 - Categorias Referentes ao Tema Apego, no Núcleo Conceito

CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Referências Diretas	43	14,2	Apego, apegar-se, primeiros apegos
Processo	49	16,2	Desenvolver, equilíbrio, fatores
Comportamentos/Atitudes	25	8,3	Choro, superproteção, carinho
Fases	18	6,0	Nascimento, sensório-motor, adulta
Mediação	05	1,7	Mediadores, tradutor, meios
Contexto	18	6,0	Mundo, religiões, papel da mãe
Sujeitos	47	15,6	Pais, filhos, adultos
Autores/Obras	07	2,3	Piaget, "O Emílio", Spitz
Área da Ciência	02	0,7	Área, Psicologia
Aspectos Biológicos	11	3,6	Amamentá-lo, nutrir, corpo
Educação	04	1,3	Entrar na escola, educação, educá-lo
Patologia	05	1,7	Estados patológicos, autismo, patológicas
Igualdade/Diferença	09	3,0	Diferença, ausente, iguais
Objetos	03	1,0	Certos objetos, veneno, objetos sofisticados
Estudos	13	4,3	Livros, textos, observações
Relacionamento	26	8,6	Contato, vínculo, proximidade
Descontinuidade Prática	01	0,3	Descontinuidade muito prática
Tempo	02	0,7	Tempo
Entraves	09	3,0	Congelamentos, não amplia, cristalizações
Metas	02	0,7	Fins, objetivos
Afeto	02	0,7	Afetivas, emocionais
Referência ao divino	01	0,3	Conceito divino
TOTAL	302	100	-

Nota-se que as categorias mais referenciadas são: processo (16,2%), sujeitos (15,6%), referências diretas (14,2%) e relacionamento (8,6%). Com isso, pode-se inferir que os alunos de Pedagogia percebem o processo de apego como um laço afetivo entre dois sujeitos, normalmente os pais e a criança, e mais especificamente a criança e a mãe. Portanto compreendem que o processo exige relação, relacionamento, já que *interações mútuas e sincrônicas com uma pessoa estável e sensível são importantes para o desenvolvimento do bebê* (Lewis e Volkmar, 1993:18).

Entretanto, a baixa referência dos aspectos biológicos (3,6%), bem como do contexto (6,0%), denota que os estudantes dificilmente percebem o processo de

apego como uma necessidade primária, como afirma Bolwby (*apud* Golse, 1998), a qual apresenta como numa de suas funções a proteção, conquistando, conseqüentemente a sobrevivência. Além disso, eles ainda constata pouco (6,0%) a sua outra função que é a de socialização, não identificando o bebê como um ser social que já nasce pré-adaptado à sociabilidade.

Conclui-se, então, que parece que o aluno de Pedagogia compreende o apego como um processo que exige a relação entre, no mínimo duas pessoas e que, portanto, é de fundamental importância. Todavia, eles ainda pouco o ligam com a sua dupla função de sobrevivência e de socialização.

Algumas categorias foram desmembradas em sub-categorias, face à complexidade de concepções. Uma das categorias que apresenta sub-categorias é a de *Comportamentos/Atitudes*, apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 - Sub-categorias Referentes à Categoria Comportamentos/Atitudes

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Criança	15	60,0	Fazem bira, choro, bater palmas
Adulto	10	40,0	Choro, superproteção, carinho
<i>TOTAL</i>	<i>25</i>	<i>100</i>	-

Dessas sub-categorias, percebe-se que a referência do comportamento/atitude da criança (60,0%) é um pouco mais elevada que a do adulto (40,0%). Assim, talvez possa ser inferido desse resultado, o fato de que, segundo Bolwby (*apud* Golse, 1998), é o bebê que está programado a apegar-se a outra pessoa e, por isso, desenvolver um maior número de comportamentos e atitudes de apego como choro e sorriso diferencial, estender de braços, entre outros. Além disso, o foco de interesse do estudante de Pedagogia é o seu aluno, ou seja, a criança. Assim sendo, ele ficará mais atento para os comportamentos e atitudes dessa.

Uma outra categoria que também apresenta sub-categorias é a categoria *Contexto*, como vemos na Tabela 15.

Tabela 15 - Sub-categorias Referentes à Categoria Contexto

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Sociedade	10	55,6	Pedidos da sociedade, mundo, criadas em instituições
Cultura	05	28,0	Religiões, tarefas, radicalismos religiosos
Família	03	16,7	Papel do pai, papel da mãe, criadas em família
<i>TOTAL</i>	<i>18</i>	<i>100</i>	-

Nota-se a importância da sociedade (55,6%), nessa tabela, na perspectiva do aluno de Pedagogia. Isso ocorre por, talvez, o estudante se preocupar com as conseqüências de um apego bem desenvolvido ou não em um indivíduo, que resulte na sua inserção ou não dentro da sociedade e, conseqüentemente, na escola. No entanto, essa importância é ainda ínfima, pois como vimos anteriormente na Tabela 2, o aluno de Pedagogia não leva muito em conta o contexto.

Sujeitos é outra categoria que apresenta sub-categorias, como é apresentada na Tabela 16.

Tabela 16 - Sub-categorias Referentes à Categoria Sujeitos

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Genérico	05	10,6	Espécie humana, ser humano, estranhos
Criança	23	49,0	Crianças, bebês, meninas
Adulto	19	40,4	Adultos, pais, mãe
<i>TOTAL</i>	<i>47</i>	<i>100</i>	-

Dessas sub-categorias, as mais referenciadas são a criança (49,0%) e o adulto (40,4%), donde se pode deduzir que, em primeiro lugar, o processo de apego é uma necessidade primária da criança que, para desenvolvê-lo posteriormente, precisa da relação com o adulto.

A categoria *Relacionamento* apresenta as sub-categorias descritas na Tabela 17.

Tabela 17 - Sub-categorias Referentes à Categoria Relacionamento

SUB-CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Aproximação	23	88,5	Contato, vínculo, sociabilidade
Separação	03	11,5	Separação da mãe, distância, cessa a dependência
Total	26	100	-

As porcentagens dessas sub-categorias nos indicam muito. Assim, o alto percentual de aproximação (88,5%) pode nos indicar que para o processo de apego se desenvolver é necessário uma relação, um vínculo, uma aproximação entre sujeitos, que, como já vimos anteriormente acontece entre a criança e o adulto, e mais especificamente, entre a criança e os pais. E, a baixa porcentagem de separação (11,5%), pode demonstrar que ela dificulta o desenvolvimento do apego e também que, segundo Lewis e Volkmar (1993), após prolongada separação, pode ocorrer o desapego.

Na Tabela 18, encontramos as *categorias* que foram emergindo do Núcleo *Aluno de Pedagogia*. A primeira categoria foi denominada *questionamentos* por tratar de algumas indagações dos estudantes relacionadas à temática do apego, como dúvidas, questão, Porque isto ocorre?. A segunda foi chamada de *compreensão*, por tratar de palavras-chave que remetem ao entendimento dos alunos de Pedagogia sobre o tema (exs.: compreendi, reconhecer, chamou atenção). A terceira categoria, *afetos*, foi nomeada assim, por referir-se aos interesses, sentimentos e valores do estudante sobre o tema do apego, como gostei muito, legal, amar. A quarta categoria foi denominada de *crenças*, já que refere-se às crenças dos alunos de Pedagogia sobre a temática (exs.: achava, acredito, imaginamos).

Tabela 18 - Categorias Referentes ao Tema Apego, no Núcleo ALUNO DE PEDAGOGIA

CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Questionamentos	07	10,0	Dúvidas, questão, Porque isto ocorre?
Compreensão	16	23,0	Compreendi, reconhecer, chamou atenção
Afetos	40	57,0	Gostei muito, legal, amar
Crença	07	10,0	Achava, acredito, imaginamos
TOTAL	70	100	-

É interessante perceber que as categorias mais referenciadas são afetos (57,0%), donde se pode deduzir que esse talvez seja um tema novo e interessante

para os alunos de Pedagogia, por eles referirem-se, principalmente, aos seus sentimentos, interesses e valores (como: gostei e difícil) em relação à temática. Além disso, isso também pode ser percebido pela elevada porcentagem da categoria compreensão (23,0%), o que talvez indica o fato de os estudantes passarem a compreender esse novo tema.

Entretanto, os alunos citam pouco seus desconhecimentos, questionamentos (10,0%) e crenças (10,0%). Assim, esses dados nos indicam que a preocupação desses estudantes é mais com a reprodução das idéias apreendidas do que com o questionamento, crítica ou reflexão desses conteúdos.

A Tabela 19, trata das sub-categorias referentes à categoria *Afetos*.

Tabela 19 - Sub-categorias Referentes à Categoria Afetos

SUB-CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Interesse	12	30,0	Gostei, interessante, incentivados
Sentimento	13	32,5	Amar, ansiedade, medos
Valor	15	37,5	Difíceis, ótimo, simples
TOTAL	40	100	

Nessa tabela, a sub-categoria mais referenciada é a de valor (37,5%), talvez porque exprime a sensação do aluno de Pedagogia diante de um tema novo e interessante.

LINGUAGEM

Ao realizarmos a análise de conteúdo do Tema Linguagem, perceberemos a presença de *dois núcleos temáticos*, que são apresentados na Tabela 20. O primeiro núcleo é nomeado *Conceito*, por referir-se aos conceitos teóricos da Psicologia, apresentados pelos alunos de Pedagogia. E o segundo núcleo, chamado *Aluno de Pedagogia*, faz referências àquele que escreve o tema (o aluno de Pedagogia).

Tabela 20 - Núcleos Temáticos Referentes ao Tema LINGUAGEM

NÚCLEO	FREQUÊNCIA (f)	PORCENTAGEM (%)
Conceito	356	84,0
Aluno de Pedagogia	68	16,0
TOTAL	424	100

Podemos notar nessa tabela, que o núcleo ligado ao *Conceito* é muito mais referenciado do que o do *Aluno de Pedagogia* (84,0% e 16,0% respectivamente), o

que pode estar relacionado ao recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, a análise da apropriação dos conteúdos teóricos da Psicologia.

Após o reconhecimento desses dois núcleos, constatou-se como necessária a identificação de categorias emergentes relacionadas a cada um desses núcleos. Dessa forma, temos na Tabela 21, as frequências das *categorias* referentes ao Núcleo *Conceito*.

A primeira categoria foi denominada *referências teóricas*, porque suas palavras-chaves fazem referência a algumas teorias e autores que têm ligação com o tema Linguagem, como Piaget, Vygotsky, Fontana. A segunda foi chamada de *sujeitos*, por se tratar de referência à pessoas em geral, como crianças, adultos, indivíduos. A terceira categoria *contexto*, refere-se ao contexto social, cultural e familiar da sociedade (exs.: sociedade, meio social, sistema). A quarta foi denominada *estudos*, porque suas palavras-chave fazem referência a estudos relativos ao tema Linguagem, como elaboração, outras disciplinas, falou na aula. A quinta categoria foi chamada de *diversidade* por suas palavras-chave se relacionarem a igualdade ou a diferença (exs.: iguais, semelhante, diferenças). A sexta, *fases*, refere-se a determinadas fases do desenvolvimento humano (exs.: início da linguagem, fase egocentrada, nascimento). A sétima categoria foi denominada *aspecto biológico*, por fazer referência aos aspectos biológicos do ser humano como corpo adulto, espécie, cresceu. A oitava foi chamada de *relações* porque suas palavras-chave tratam da referência aos processos que envolvem algum vínculo, relação, como comunicação, relação, conviver. A nona categoria, *entraves*, foi nomeada assim, por referenciar dificuldades relacionadas ao tema Linguagem, como não conseguir, minar, atrofiar. A décima foi nomeada *condição*, porque suas palavras-chave exigem uma certa condição para que algo aconteça (exs.: desde que estas sejam por elas mesmas criadas, deixar de ser uma marca externa). A décima primeira categoria elaborada foi *objetos*, por tratar de objetos que foram relacionados ao tema Linguagem (exs.: jogos eletrônicos, tv, semente). A décima segunda foi chamada de *educação*, já que traz relações com o contexto educacional (exs.: alfabetização, educação). A décima terceira foi chamada de *processo*, por tratar do processo e elementos do processo relacionados à Linguagem (exs.: internalizar, processo, capacidade). A décima quarta categoria, *campo eletromagnético*, faz referência ao campo perceptivo. A décima quinta foi chamada de *conduta*, tratam de palavras-chave relacionadas à comportamentos e

atitudes (exs.: admitir, regá-la, ingenuidade). A décima sexta, *tempo*, refere-se ao tempo (exs.: hoje, presente). A décima sétima chama-se *prática*, visto que suas palavras-chave refere-se a isso (ex.: prática). E, finalmente a última categoria, foi denominada *trabalho*, por tratar de palavras chaves que remetem-se a isso, como trabalho e trabalhar.

Tabela 21 - Categorias Referentes ao Tema Linguagem, no Núcleo Conceito

CATEGORIAS	f	%	EXEMPLOS
Referências Teóricas	27	7,6	Piaget, Vygotsky, Fontana
Sujeitos	29	8,2	Crianças, adultos, indivíduos
Contexto	22	6,2	Sociedade, meio social, sistema
Estudos	20	5,6	Elaboração, outras disciplinas, falou na aula
Diversidade	08	2,3	Iguais, semelhante, diferenças
Fases	14	3,9	Início da linguagem, fase egocentrada, nascimento
Aspecto Biológico	14	3,9	Corpo adulto, espécie, cresceu
Relações	08	2,3	Comunicação, relação, conviver
Entraves	25	7,0	Não conseguir, minar, atrofiar
Condição	02	0,6	Desde que estas sejam por elas mesmas criadas, deixar de ser uma marca externa
Objetos	07	2,0	Jogos eletrônicos, tv, semente
Educação	02	0,6	Educação, alfabetização
Processo	155	43,5	Internalizar, processo, capacidade
Campo Eletromagnético	01	0,3	Campo eletromagnético
Conduta	16	4,5	Admitir, regá-la, ingenuidade
Tempo	02	0,6	Presente, tempo
Prática	01	0,3	Prática
Trabalho	03	0,8	Trabalho, trabalhar
TOTAL	356	100	-

É interessante perceber que as categorias mais referenciadas são: processo (43,5%), sujeitos (8,2%), referências teóricas (7,6%). Nota-se, então, que o aluno de Pedagogia ainda apresenta como foco principal de suas preocupações, em relação a esse tema, os processos mentais. Segundo Palangana (1995), mais importante do que o processo, ou seja, o como se aprende e se ensina, é ter um parâmetro teórico como subsídio na significação dos conteúdos.

Dessa forma, deve haver um maior comprometimento de transmissão de um conhecimento que permita ao aluno apreender a sociedade, seus limites e necessidades, para formar no seu aluno uma consciência que faz parte de uma realidade que precisa de mudanças.

Além disso, o fato de a categoria sujeitos também ser alta, pode indicar que o aluno de Pedagogia ainda acredita que os processos psíquicos estão ligados somente com o interior do sujeito, ou seja, que a gênese das funções mentais, como fenômeno, e a própria linguagem, ocorrem independente da atividade prática dos homens e suas interações com a realidade material no trabalho. Isso é percebido também pela baixa porcentagem da categoria contexto (6,2%) e relações (2,3%).

Assim, desconsidera-se que a linguagem e, conseqüentemente a consciência, estão extremamente vinculadas à atividade laborativa; e que, ainda segundo Palangana (1995), a linguagem é uma mediadora importante da dialeticidade entre o social e o individual no processo de individuação da consciência. Ou seja, desconsidera-se que com as sucessivas trocas entre criança e objeto, os signos e significantes são internalizados e, portanto, a linguagem traz consigo os valores, saberes, experiências organizados pelos antepassados. Dessa forma, ela recria a atividade psíquica (a qual é uma conquista coletiva) em cada novo membro da espécie.

Algumas categorias foram desmembradas em sub-categorias, face à complexidade de concepções. Uma das categorias que apresenta sub-categorias é a *referências teóricas*, como vemos na Tabela 22.

Tabela 22 - *Sub-categorias* Referentes à Categoria Referências Teóricas

<i>SUB-CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Teorias	05	18,5	Teorias, contribuições da Psicologia, abordagem histórica social
Autores	22	81,5	Piaget, Vygotsky, Fontana
<i>TOTAL</i>	<i>27</i>	<i>100</i>	-

Dessas sub-categorias, a mais referenciada foi a autores (81,5%), donde se pode deduzir que os alunos de Pedagogia ainda se baseiam mais nas figuras de alguns autores do que em suas teorias. Assim, parece, então, que eles não captam a essência da teoria que, muitas vezes, é complementada e ampliada posteriormente por outros colaboradores, mas somente fixam-se no pensamento individual de alguns autores, o que pode trazer como conseqüência a generalização, compreensão ou crítica de idéias individuais e minoritárias.

Na Tabela 23, encontramos as *categorias* que foram emergindo do Núcleo *Aluno de Pedagogia*. A primeira categoria foi denominada *compreensão*, por tratar

de palavras-chave que remetem ao entendimento do aluno de Pedagogia sobre o tema (exs.: percebi, compreender, penso). A segunda foi chamada de *afetos*, por referir-se aos interesses e sentimentos do estudante sobre o tema da Linguagem, como adorei, medo, gosto. A terceira categoria, *crença*, foi nomeada assim, já que se refere às crenças dos alunos de Pedagogia sobre a temática (ex.: acredito). A quarta categoria foi chamada de *juízos*, porque suas palavras-chave remetem-se a valores e julgamentos feitos pelo estudante sobre a Linguagem, como difícil, árdua, positiva. A quinta categoria, denominada *questões*, trata de algumas indagações e dúvidas do aluno relacionadas à temática da Linguagem (exs.: questão, inúmeras dúvidas, pergunta). A sexta e última categoria foi nomeada *dificuldades*, visto que suas palavras-chave tratam de obstáculos encontrados pelos estudantes ao desenvolver a temática da Linguagem, como não foi lido, não desenvolvemos, não trabalhamos.

Tabela 23 - Categorias Referentes ao Tema Linguagem, no Núcleo ALUNO DE PEDAGOGIA

CATEGORIAS	F	%	EXEMPLOS
Compreensão	20	29,4	Percebi, compreender, penso
Afeto	11	16,2	Adorei, medo, gosto
Crença	04	5,9	Acredito
Juízos	18	26,5	Difícil, árdua, positiva
Questões	08	11,8	Questão, inúmeras dúvidas, pergunta
Dificuldades	07	10,3	Não foi lido, não desenvolvemos, não trabalhamos
TOTAL	68	100	-

É interessante perceber que as categorias mais referenciadas são compreensão (29,4%), juízos (26,5%) e afeto (16,2%). Nota-se então, que os alunos de Pedagogia, talvez por esse também ser um tema novo e interessante, falam demais sobre suas compreensões e entendimentos, emitindo juízos, valores e interesse.

Todavia, os estudantes citam pouco suas crenças, questões e dificuldades, o que chega a ser preocupante, ainda mais se o tema for novo para eles. Ou seja, se é verdade que os alunos assimilaram os conceitos referentes à linguagem, esses parecem pouco abalar ou relativizar suas crenças. Segundo autores como Bock e Aguiar (2000), o novo só será incorporado quando o indivíduo tiver conhecimento de suas crenças, de seus atravessamentos ideológicos, porque mesmo adquirindo um peso emocional e cognitivo grande, o novo nem sempre é realmente incorporado.

INDISCIPLINA

Ao realizarmos a análise de conteúdo do Tema Indisciplina, perceberemos a presença de *dois núcleos temáticos*, que são apresentados na Tabela 24. O primeiro núcleo é nomeado *Conceito*, por referir-se aos conceitos teóricos da Psicologia, apresentados pelos alunos de Pedagogia. E o segundo núcleo, chamado *Aluno de Pedagogia*, faz referências àquele que escreve o tema (o aluno de Pedagogia).

Tabela 24 - Núcleos Temáticos Referentes ao Tema INDISCIPLINA

NÚCLEO	FREQÜÊNCIA (f)	PORCENTAGEM (%)
Conceito	260	84,4
Aluno de Pedagogia	48	15,6
TOTAL	308	100

Podemos notar nessa tabela, que o núcleo ligado ao *Conceito* é muito mais referenciado do que o do *Aluno de Pedagogia* (84,4% e 15,6% respectivamente), o que pode estar relacionado ao recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, a análise da apropriação dos conteúdos teóricos da Psicologia.

Após o reconhecimento desses dois núcleos, constatou-se como necessária a identificação de categorias emergentes relacionadas a cada um desses núcleos. Dessa forma, temos na Tabela 25, as freqüências das *categorias* referentes ao Núcleo *Conceito*.

A primeira categoria foi denominada *referências teóricas*, porque suas palavras-chave fazem referência a algumas teorias e autores que têm ligação com o tema Indisciplina, como Vygotsky, teoria de Foucault, Marlene Guirado; a segunda foi chamada de *tempo*, pois refere-se a isso, como atualmente, todos os dias, ao mesmo tempo; a terceira categoria, *sujeitos*, refere-se à pessoas em geral (exs.: crianças, indivíduos, professor); a quarta foi denominada *educação*, por trazer relações com o contexto educacional como educação, escola, cotidiano escolar; a quinta categoria foi chamada de *estudos*, por suas palavras-chave fazerem referência a estudos relativos à temática (exs.: novas abordagens, leitura, descreve); a sexta, *contexto*, refere-se ao contexto social e cultural da sociedade, como regra, nossa sociedade, social; a sétima categoria foi denominada *barreiras*, por fazer referência a dificuldades e entraves relacionados ao Tema da Indisciplina, como coação, impõe, dificuldade; a oitava foi chamada de *relações*, porque suas palavras-chave tratam da referência aos processos que envolvem algum vínculo, relação,

como relacionar, encontro, interações; a nona categoria, *igualdade e diferença*, foi nomeada assim, porque suas palavras-chave relacionam-se a igualdade ou diferença (exs.: diferente, diferenças, fossem a mesma coisa); a décima foi nomeada *conflito*, por referenciar isso, como conflito, conflitual, tensões; a décima primeira categoria elaborada foi *comportamento/atitudes*, por tratar de condutas relacionadas ao tema (exs.: desordeiros, reação, mortificar-se); a décima segunda foi chamada de *processo*, por tratar do processo e elementos do processo relacionados à Indisciplina, como formação, constrói, necessidades; a décima terceira, *juízos*, refere-se a valores e julgamentos da sociedade, como dramática e claustrofóbico; a décima quarta foi denominada *arte*, por tratar disso (ex.: arte); a décima quinta categoria foi chamada *aspectos biológicos* por fazer referência aos aspectos biológicos do ser humano, como exista, fecundada; e, finalmente a última categoria, foi chamada de *referências diretas ao tema*, por referir-se a palavras-chave que relacionam-se diretamente ao Tema (exs.: indisciplina, disciplina, concepção de indisciplina).

Tabela 25 - Categorias Referentes ao Tema Indisciplina, no Núcleo Conceito

<i>CATEGORIAS</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Referências teóricas	10	3,9	Vygotsky, teoria de Foucault, Marlene Guirado
Tempo	04	1,5	Atualmente, todos os dias, ao mesmo tempo
Sujeitos	30	11,5	Crianças, indivíduos, professor
Educação	09	3,5	Educação, escola, cotidiano escolar
Estudos	37	14,2	Novas abordagens, leitura, descreve
Contexto	38	14,6	Regra, nossa sociedade, social
Barreiras	22	8,5	Coação, impõe, dificuldade
Relações	05	1,9	Relacionar, encontro, interações
Igualdade/Diferença	05	1,9	Diferente, diferenças, fossem a mesma coisa
Conflito	03	1,2	Conflito, conflitual, tensões
Comportamento/Atitudes	37	14,2	Desordeiros, reação, mortificar-se
Processo	38	14,6	Formação, constrói, necessidade
Juízos	04	1,5	Dramática, claustrofóbico, potência
Arte	01	0,4	Arte
Aspectos Biológicos	02	0,8	Exista, fecundada
Referências Diretas ao Tema	15	5,8	Indisciplina, disciplina, concepção de indisciplina
<i>TOTAL</i>	260	100	-

Nota-se, que nessa tabela, as categorias mais referenciadas nos indicam muito. A alta porcentagem de sujeitos (11,5%), pode nos mostrar que, apesar da superação da abordagem inatista (pelo menos teoricamente), a indisciplina ainda é

vista como determinada previamente (seja por razões adquiridas ou inatas). Entretanto, o também alto percentual das categorias Processo e Contexto (14,6%, cada uma), nos mostra que, a visão de que a indisciplina faz parte de um processo que se origina das relações entre indivíduo e meio, também é de elevada importância para os alunos de Pedagogia. Ou seja, eles já percebem que o comportamento e desenvolvimento do ser humano (como valores, atitudes, posturas indisciplinadas ou não) resultam não só de um processo orgânico, mas, principalmente, das influências culturais que o sujeito sofre.

Assim sendo, considerando o contexto no processo de formação da disciplina, percebe-se que esse impõe barreiras (8,5%) aos indivíduos, os quais, por isso, devem encontrar comportamentos e atitudes de reação a certas imposições do meio social, daí a alta porcentagem da categoria Comportamento/Atitudes (14,2%). Entretanto, essa “fuga” dos sujeitos, é vista no meio educacional, segundo Rego (1996), como indisciplina, ou seja, um comportamento inadequado, rebeldia, desobediência, não submissão, incapacidade do aluno de se ajustar as regras e comportamentos esperados.

Todavia, apesar de o aluno de Pedagogia já compreender que *as características de cada indivíduo não são dadas a priori, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais (mas) formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico, social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural* (Rego, 1996: 92), parece que ele não relaciona o problema da indisciplina com as principais agências educativas da nossa sociedade, entre elas, a escola. Pode-se perceber isso, pelo baixo percentual da categoria Educação (3,5%); o que não significa que ela seja absoluta e irrestrita, mas que ela não pode se eximir da tarefa educativa referente à disciplina.

Faz-se mister ressaltar ainda que, a alta porcentagem da categoria estudos (14,2%) deve-se a um amplo debate do tema nas aulas (que originaram os diários) da disciplina Psicologia Educacional, visto que sabia-se que a questão da indisciplina, apesar de ser uma temática que preocupa bastante os atores envolvidos no contexto escolar, ainda é pouco e superficialmente debatida.

Na Tabela 26, encontramos as categorias que foram emergindo do Núcleo Aluno de Pedagogia. A primeira categoria foi denominada *afeto*, por referir-se aos interesses e sentimentos do aluno de Pedagogia sobre o tema da Indisciplina, como gostei, muito interessante, sentimento; a segunda foi chamada de *compreensão*, por

tratar de palavras-chave que remetem ao entendimento do estudante sobre o tema (exs.: pude entender, discutir, continuo pensando); a terceira categoria, *crença*, foi nomeada assim, já que se refere às crenças dos alunos de Pedagogia sobre a Temática (ex.: acredito); a quarta categoria foi chamada de *questões/dúvidas*, porque suas palavras-chave remetem-se a algumas indagações e dúvidas do aluno relacionadas à Indisciplina, como gostaria de saber, dúvidas, esclarecer; a quinta categoria, denominada *juízos*, trata de alguns valores e opiniões emitidos pelo estudante de Pedagogia (exs.: banal, insignificante, desejável) e a sexta e última categoria foi nomeada *dificuldade*, visto que suas palavras-chave tratam de obstáculos encontrados pelo aluno ao desenvolver a temática da Indisciplina, como não tenha entendido direito, somos privados, achei que seria um pouco difícil desenvolvê-la.

Tabela 26 - Categorias Referentes ao Tema Indisciplina, no Núcleo ALUNO DE PEDAGOGIA

CATEGORIAS	F	%.	EXEMPLOS
Afeto	08	17,0	Gostei, muito interessante, sentimentos
Compreensão	14	29,0	Pude entender, discutir, continuo pensando
Crença	01	2,1	Acredito
Questões/Dúvidas	07	14,6	Gostaria de saber, dúvidas, esclarecer
Juízos	14	29,0	Banal, insignificante, desejável
Dificuldade	04	8,3	Não tenha entendido direito, somos privados, achei que seria um pouco difícil desenvolvê-la
TOTAL	48	100	-

É interessante perceber que, mais uma vez, as categorias mais referenciadas são compreensão e juízo (29,0%), donde se observa que o aluno de Pedagogia refere-se notavelmente muito mais a sua compreensão sobre o tema e seus juízos, isto é, seus valores, conceitos e opiniões a respeito da temática, do que sobre suas crenças e dificuldades em relação à Indisciplina.

Todavia, isso é muito preocupante, pois esse tema, principalmente, devido a sua falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina (ou disciplina), entre outros aspectos, faz com que os discursos sobre esse tema sejam fortemente impregnados de dogmas e mitos calcados no senso comum. Por isso seria tão importante atingir as crenças e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que realmente ocorresse uma compreensão do conhecimento adquirido.

JOGO

Ao realizarmos a análise de conteúdo do Tema Jogo, percebemos, como nos demais, a presença de *dois núcleos temáticos*, que são apresentados na Tabela 27. O primeiro núcleo é nomeado *Conceito*, por referir-se aos conceitos teóricos da Psicologia, apresentados pelos alunos de Pedagogia. E o segundo núcleo, chamado *Aluno de Pedagogia*, faz referências àquele que escreve o tema (o aluno de Pedagogia).

Tabela 27 - Núcleos Temáticos Referentes ao Tema JOGO

NUCLEO	FREQÜÊNCIA (f)	PORCENTAGEM (%)
Conceito	284	82,6
Aluno de Pedagogia	60	17,4
TOTAL	344	100

Podemos notar nessa tabela, que o núcleo ligado ao *Conceito* é muito mais referenciado do que o do *Aluno de Pedagogia* (82,6% e 17,4% respectivamente), o que pode estar relacionado ao recorte proposto nesta pesquisa, ou seja, a análise da apropriação dos conteúdos teóricos da Psicologia.

Após o reconhecimento desses dois núcleos, constatou-se como necessária a identificação de categorias emergentes relacionadas a cada um desses núcleos. Dessa forma, temos na Tabela 28, as freqüências das *categorias* referentes ao Núcleo *Conceito*.

A primeira categoria foi denominada *sujeitos*, porque suas palavras-chave referem-se à pessoas em geral, como criança, adulto, professor; a segunda foi chamada de *referências teóricas*, pois refere-se a algumas teorias e autores que têm ligação com o tema Jogo, como Piaget, Vygotsky, teorias; a terceira categoria, *educação*, refere-se à palavras-chave que relacionam-se com o contexto educacional (exs.: escola, alfabetização, educação infantil); a quarta foi denominada *estudos*, por suas palavras-chave fazerem referência a estudos relativos à temática, como anotações, leitura do texto, exercício; a quinta categoria foi chamada *tempo*, pois refere-se a isso (exs.: tempo, muito tempo, algum tempo); a sexta, *relações*, refere-se aos processos que envolvem algum vínculo, relação, como contato, relação, relaciona; a sétima categoria foi denominada *fases*, já que se refere a determinadas fases do desenvolvimento humano, como infância; a oitava foi chamada de *Igualdade/Diferença*, porque suas palavras-chave relacionam-se a

igualdade e diferença (exs.: diferentes, diferença, entre iguais); a nona categoria, *objetos*, foi nomeada assim, por tratar de objetos que foram relacionados ao tema Indisciplina, como cartas, caixa de areia, caixa; a décima foi nomeada *barreiras* por fazer referência a dificuldades e entraves relacionados à temática, como inadequação, desequilíbrio, falta de atenção; a décima primeira categoria elaborada foi *comportamento/attitudes*, por tratar de condutas relacionadas ao tema (exs.: comportamento, imitar, beber); a décima segunda foi chamada de *referências diretas*, por referir-se a palavras-chave que relacionam-se diretamente ao Tema (exs.: jogo, brincadeira, espaço do jogo); a décima terceira, *contexto*, refere-se ao contexto social e cultural da sociedade, como realidade, social e regras; a décima quarta foi denominada *processo*, por tratar do processo e elementos do processo relacionados ao Jogo, como desenvolvimento, pensar, abstração; a décima quinta categoria foi chamada *sentimento*, por fazer referência ao afeto, emoção do sujeito envolvido com o tema (exs.: afeto, prazer, emoções); a décima sexta, *comparação*, foi nomeada assim, porque suas palavras-chave fazem referência a qualquer tipo de comparação (exs.: comparação, é menor); a décima sétima chama-se *aspectos biológicos*, por fazer referência aos aspectos biológicos do ser humano, como vive, vida, doenças; a décima oitava foi denominada *condição*, porque suas palavras-chave exigem algum tipo de condição para que algo aconteça, como se bem aplicado; a décima nona foi chamada de *objetivos*, porque suas palavras-chave relacionam-se aos meios e resultados para se atingir algo, como fins, meios, obter; e, finalmente a última categoria, foi denominada *prática*, porque suas palavras-chave referem-se a isso (exs.: prática).

Tabela 28 - Categorias Referentes ao Tema Jogo, no Núcleo Conceito

<i>CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Sujeitos	38	13,4	Criança, adulto, problema
Referências teóricas	22	7,7	Piaget, Vygotsky, teorias
Educação	07	2,5	Escola, alfabetização, educação infantil
Estudo	36	12,7	Anotações, leitura do texto, exercício
Tempo	07	2,5	Tempo, muito tempo, algum tempo
Relações	09	3,2	Contato, relação relaciona
Fases	02	0,7	Infância
Igualdade/Diferença	07	2,5	Diferentes, diferenças, entre iguais
Objetos	04	1,4	Cartas, caixa de areia, caixa
Barreira	12	4,2	Inadequação, desequilíbrio, falta de atenção
Comportamento/Atitudes	34	12,0	Comportamento, imitar, beber
Referências Diretas	22	7,7	Jogo, brincadeira, espaço do jogo
Contexto	15	5,3	Realidade, social, regras
Processo	50	17,6	Desenvolvimento, pensar, abstração
Sentimento	07	2,5	Afeto, prazer, emoções
Comparação	02	0,7	Comparação, é menor
Aspectos Biológicos	05	1,8	Vive, vida, doenças
Condição	01	0,4	Se bem aplicado
Objetivos	03	1,1	Fins, meios, obter
Prática	01	0,4	Prática
<i>TOTAL</i>	<i>284</i>	<i>100</i>	-

É importante compreender que as categorias mais referenciadas nos indicam muito. O alto percentual de Processo (17,6%) pode nos mostrar que o aluno de Pedagogia entende o jogo, a brincadeira, como uma atividade importante para o desenvolvimento dos processos psíquicos que preparam um caminho de transição da criança para um novo e superior nível de desenvolvimento.

Além disso, da alta porcentagem de sujeitos (13,4%), pode-se deduzir que o estudante compreendeu o brincar como uma atividade fundamental da criança para que ocorra importantes mudanças no seu desenvolvimento psíquico. Entretanto, parece que só é levado em conta o sujeito em si, sem muita relação desse com o contexto, haja visto que essa categoria apresentou um baixo percentual (5,3%) e relações (3,2%).

Ou seja, apesar da brincadeira ser uma forma de satisfazer as necessidades da criança, parece que o estudante não considera muito que, segundo Fontana e Cruz (1997), a situação imaginária é fundamentada na relação com a realidade e

que, por isso, traz marcas da experiência e vivência social da criança, isto é, seu conhecimento sobre a sua realidade, seu meio social.

Ademais, a alta porcentagem de estudos (12,7%) e referências teóricas (13,4%), pode-se deduzir que foi feito um amplo debate do tema na aula, apresentando o ponto de vista de vários autores e teorias sobre o Jogo; e que os estudantes preocupam-se em compreendê-los.

Todavia, o que é bastante notável pelo seu baixo percentual, é a pouca relação do jogo com a educação (2,5%) e, conseqüentemente, com a escola. Ou seja, parece que o aluno de Pedagogia não compreende que, na escola, o jogo pode acabar por fazer com que a sua função instrumental, na maioria das vezes abstrata e teórica, bem como o conhecimento tratado nela, façam sentido para a criança. Isso não significa ministrar conteúdos escolares em forma de jogo (o que aliás pode ser bastante interessante), mas *analisar as relações pedagógicas como um jogo, em que os jogadores não têm consciência de que estão jogando, de que fazem, muitas vezes, um mau jogo, um jogo contra o conhecimento. A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional* (Macedo, 1995:10).

Na Tabela 29, encontramos as categorias que foram emergindo do Núcleo Aluno de Pedagogia. A primeira categoria foi denominada *afeto*, por referir-se aos interesses e sentimentos do aluno de Pedagogia sobre o tema do Jogo, como gosto, gostei muito, interessante; a segunda foi chamada de *compreensão*, por tratar de palavras-chave que remetem ao entendimento do estudante sobre o tema (exs.: entendi, aprendi, assimilei); a terceira categoria, *crença*, foi nomeada assim, já que se refere às crenças dos alunos de Pedagogia sobre a Temática (ex.: acredito); a quarta categoria foi chamada de *questões/dúvidas*, porque suas palavras-chave remetem-se a algumas indagações e dúvidas do aluno relacionadas ao Jogo, como questões, dúvida, o que fazer; a quinta categoria, denominada *juízos*, trata de alguns valores e opiniões emitidos pelo estudante de Pedagogia (exs.: difíceis, complexo, fundamental) e a sexta e última categoria foi nomeada *dificuldade*, visto que suas palavras-chave tratam de obstáculos encontrados pelo aluno ao desenvolver a temática do Jogo, como não nos preparamos bem, não dá exemplos, não percebemos a tempo.

Tabela 29 - Categorias Referentes ao Tema Jogo, no Núcleo ALUNO DE PEDAGOGIA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EXEMPLOS</i>
Afeto	08	13,3	Gosto, gostei muito, interessante
Compreensão	16	27,0	Entendi, aprendi, assimilei
Crença	02	3,3	Acredito
Questões/Dúvidas	06	10,0	Questões, dúvida, o que fazer
Juízos	25	41,7	Dífceis, complexo, fundamental
Dificuldade	03	5,0	Não nos preparamos bem, não dá exemplos, não percebermos a tempo
<i>TOTAL</i>	<i>60</i>	<i>100</i>	-

Nota-se nessa tabela que, novamente, o aluno de Pedagogia apresenta mais os seus juízos (41,7%) e compreensões (27,0%). O primeiro, mais elevado, talvez por esse ser um tema que apresentou referências e teorias novas, isto é, um novo olhar sobre essa temática. Daí o porquê de o estudante citar seus valores e opiniões a respeito do Jogo.

Além disso, percebe-se que novamente, o aluno de Pedagogia quase não se refere aos seus questionamentos (10,0%), dificuldades (5,0%) e crenças (3,3%), donde se pode deduzir que, esses pontos de vista teóricos, talvez não foram realmente internalizados pelos estudantes ou não atingem suas crenças e conhecimentos anteriores.

VII. CONCLUSÕES

Segundo os dados apresentados, pode-se concluir que a Inteligência é vista pelo aluno de Pedagogia como uma faculdade interna do sujeito. É bem verdade que sua concepção foi ampliada passando de uma visão única, valorativa e classificativa para uma outra múltipla, ou seja, que contempla a diversidade. Entretanto, a Inteligência continua a ser percebida como algo não influenciável pelo contexto social, cultural e educativo.

Além disso, a Inteligência ainda é relacionada à avaliação e as formas avaliativas como os testes e medidas do quociente de inteligência (QI). Percebe-se que essa relação é vista atualmente de maneira mais crítica, já que o aluno de Pedagogia questiona os testes como uma forma de medição da inteligência e, conseqüente, estereotipação do sujeito. Segundo Bock (1999), essa relação ainda ocorre devido a forte influência da Psicologia do início do século XX, que buscava dar à Educação um embasamento científico, utilizando-se, entre outras coisas, dos testes de inteligência.

Ademais, pode-se notar que Inteligência é pouco vinculada ao afeto e à cognição, isto é, os alunos de Pedagogia acreditam que esses fatores afetam minimamente a Inteligência.

Sobre o Tema Apego, pode-se concluir a partir da análise, que, provavelmente, o aluno de Pedagogia compreende o comportamento de apego como um processo, no qual é de fundamental importância a relação da criança com um sujeito adulto. Ou seja, o estudante compreende que o apego é *um laço afetivo formado entre duas pessoas, unindo-as no espaço e persistindo através do tempo* (Schaffer e Emerson, *apud* Lewis e Wolkmar, 1993: 20).

Assim, entende que todo o processo de relacionamento e de apego é longo, complexo e de fundamental importância no desenvolvimento da personalidade. Entretanto, o que parece não compreendido muito bem pelos estudantes é que, segundo Bolwby, o apego é uma função primária (como a alimentação), e não secundária como vinha sendo qualificada até o momento, já que ela tem uma dupla função, resultante de uma necessidade inata e de aquisições: a de proteção (e até sobrevivência), já que *o comportamento de apego no homem é modificado por uma importante característica humana: o extremo desamparo do bebê humano* (Lewis e Wolkmar, 1993: 21); e a de socialização.

Sobre o Tema da Linguagem, pode-se concluir que, provavelmente, o aluno de Pedagogia ainda acredita que os processos psíquicos relacionados à Linguagem apresentam relação somente com o interior do próprio sujeito, não percebendo que eles não ocorrem independentes da atividade prática dos homens e suas interações com a realidade material no trabalho.

Dessa forma, os estudantes parecem desconsiderar o fato de a linguagem estar extremamente vinculada com a atividade laborativa e ser um fator de comunicação. Assim, não percebem a linguagem como uma mediadora entre o indivíduo e o seu meio social, a qual traz consigo valores, saberes e experiências organizados pelos antepassados, isto é, que ela recria a atividade psíquica (a qual é uma conquista coletiva) em cada novo membro da espécie.

Além disso, ao dar uma maior importância aos processos mentais do que ao contexto, o aluno de Pedagogia poderá ter como foco principal de suas preocupações, quando professor, o como se aprende e se ensina, isto é, somente a metodologia. Assim, perderá o mais importante que é o parâmetro teórico que dará subsídios que permitirão aos seus alunos apreender a sociedade e suas relações, ou seja, não há uma muita preocupação com o conteúdo e conseqüentemente em formar no seu aluno uma consciência crítica e transformadora.

Analisando o Tema Indisciplina, conclui-se que, provavelmente, essa é vista pelos alunos de Pedagogia, não como uma rebeldia, desobediência, não submissão, enfim, um comportamento inadequado, mas como uma "fuga" do indivíduo, em forma de comportamentos transgressores, da imposição de barreiras e coações colocados pelo contexto social,

Assim, mesmo o fato de alguns estudantes considerarem a indisciplina como uma característica individual, determinada previamente (seja por razões adquiridas ou inatas), já há uma percepção, por parte desses, de que a indisciplina faz parte de um processo que se origina das relações entre indivíduo e meio social, ou seja, que ela é resultado não só de processos orgânicos, mas, principalmente, das influências culturais que o sujeito sofre.

Percebe-se, então, que, a maioria dos alunos, assimilaram a perspectiva vygotskyana de que, segundo Rego (1996), as regras e as normas não são prescrições castradoras, mas necessárias ao convívio social, ao diálogo, a cooperação e a troca entre os indivíduos de um determinado grupo social. Dessa forma, a indisciplina *passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de*

intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo (p.86).

Sobre o Tema Jogo, constatou-se que o Aluno de Pedagogia, provavelmente, considera o brincar uma atividade fundamental da criança, onde ela desenvolve e satisfaz algumas de suas necessidades. Ou seja, o estudante compreendeu que o jogo e a brincadeira são importantes para o desenvolvimento de processos psíquicos que preparam um caminho de transição da criança para um novo e superior nível de desenvolvimento.

No entanto, o aluno fixou-se só no sujeito, não compreendendo as outras relações existentes no jogo e na brincadeira, seja a relação desse com o contexto social mais amplo (sociedade em geral) ou com o contexto escolar.

Conclui-se então, que, na maioria dos temas analisados, os alunos de Pedagogia parecem ainda acreditar que a maioria das capacidades do indivíduo são inatas, ou seja, eles atribuem aos fatores internos do sujeito a origem da constituição de certos comportamentos e processos mentais, sendo as justificativas para as atribuições desses aspectos a fatores intrínsecos do sujeito, tanto definida por razões biológicas ou metafísicas, prontas ao nascer ou dadas como potencialidades.

Assim, o contexto cultural quase não exerce influência nos comportamentos, atitudes e características do sujeito, já que pouco foi mencionado sobre o patrimônio cultural e os condicionantes históricos e políticos. Ou seja, apesar de os estudantes afirmarem que compreenderam novas abordagens teóricas, como a sócio-histórica (a qual tem como um de seus principais representantes Vygotsky), parece que isso de fato não ocorreu, visto que o aluno de Pedagogia ainda não entende claramente que o organismo e o meio se determinam mutuamente, isto é que há uma interação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere, isto é, que *o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura* (Rego, 1998: 60).

Todavia, essa constatação é preocupante, pois acreditando na impossibilidade de transformação dos traços comportamentais e das capacidades intelectuais, o próprio aluno de Pedagogia acaba por desenvolver um descrédito no papel da educação e no processo educativo, já que esses ficam na dependência de traços comportamentais ou cognitivos da criança. *Desse modo, a responsabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola* (Rego,

1998: 56/57). Assim, essa visão acaba por influenciar sua forma de compreender e explicar as relações entre ensino e aprendizagem.

Quanto às referências, sobre o Núcleo Aluno de Pedagogia, conclui-se que em todos os temas analisados, as reflexões dos estudantes estão centradas na reprodução dos conceitos teóricos transmitidos a eles, havendo pouco questionamento e crítica dos conteúdos. Isso é percebido dada a grande ênfase dele em sua compreensão e entendimento e pouco em suas crenças. Ou seja, parece que os próprios estudantes se colocam como “tábula rasa” dos conteúdos da disciplina.

Assim sendo, os novos conhecimentos adquiridos parecem pouco abalar ou relativizar suas crenças, o que limita o domínio predominante do discurso acerca do assunto. Segundo Bzuneck (1999), a melhor maneira de trabalhar os conteúdos atualizados da Psicologia da Educação na formação de professores é revelando as suas crenças, hipóteses, concepções, princípios explicativos e os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos tópicos dessa disciplina. Isso porque entende-se

que a compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que ele já sabe pode servir como um interessante indicador daquilo que ele precisa saber, ou seja, das informações que necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico (Rego, 1998: 53).

É exatamente nesta perspectiva que os diários assumiram um importante papel na formação do professor prático-reflexivo, no sentido apontado por Bzuneck (1999), Azzi (2000) e Dias (1994). Assim, consideramos que a elaboração dos diários poderia ser orientada pelo professor no sentido da reflexão crítica, mais que da reprodução de conteúdos.

Dessa forma, não se privilegia a transmissão de um grande volume de informações, mas *um espaço permanentemente de reflexão da prática do professor, revelando a teoria que está por trás de sua ação e de seu processo de construção do conhecimento, abordando, ainda, de forma crítica, as relações e contribuições da teoria à prática pedagógica (Rego, 1998: 52).*

Percebe-se, então, que este trabalho procura contribuir com a formação de professores ao reafirmar a importância da disciplina “Psicologia Educacional” e de seus conteúdos no curso de formação de professores e de mostrar como se dá (ou não) a receptividade e absorção desses novos conhecimentos pelos futuros educadores de forma prática e não só teórica, no discurso.

Assim, pode-se concluir o quão necessário e urgente é a instituição, nas universidades que trabalham com formação de professores, da disciplina Psicologia Educacional, além de instrumentos que auxiliem os futuros educadores a conhecerem e superarem suas crenças, em qualquer campo do conhecimento, para que realmente o novo aprendizado seja incorporado e haja uma superação do senso comum, o qual se torna na maioria das vezes, impossibilitador de transformações.

Assim, interados de suas verdadeiras ideologias e crenças, os futuros educadores terão consciência de seus limites e possibilidades, podendo utilizar-se, então, dos novos conhecimentos, realmente incorporados, para se colocarem em uma postura de mudança das atitudes e estratégias que, no discurso, condenam.

VIII. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J. (2000). Professor e Educação: Realidades em Movimento. In: E. Tanamachi, M. Proença. & M. Rocha (org). Psicologia e Educação: Desafios teóricos-prático. São Paulo: SP: Casa do Psicólogo.
- ALLAL, L.; CARDINET, J & PERRENOUD, P (1978). A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina.
- ANDRÉ, M. (1996). Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso. Caderno de Pesquisa (99): 16-20.
- _____(1998). Eu, Professora-Avaliadora. Cadernos de Pesquisa (105): 78-91.
- AZZI, R.G; BATISTA, S. H. & SADALLA, A.M.(org) (2000). Formação de professores. Campinas: Alínea.
- BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70
- BOCK, AM.B. (1999). A Psicologia a Caminho do Novo Século: Identidade Profissional e Compromisso Social. Estudos de Psicologia 4 (2): 315-329.
- _____As Influências do Barão de Münchhausen na psicologia da Educação. Em: E. Tanamachi, M. Proença. & M. Rocha (org). Psicologia e Educação: Desafios teóricos-prático. São Paulo: SP: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____(1997). Psicologias. São Paulo: Saraiva: 179-187.
- BRANDÃO, M.M (2000). Em Busca da Formação do Outro: Caminhos Alternativos. Em: B.O. Bueno, D.B Catani & C.P Souza (org). A Vida e Ofício dos Professores. São Paulo: SP. Escrituras Editora, 2000. 2ª edição.
- BZUNECK, J.A (1999). A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. Psicologia Escolar e Educacional (1): 41-52.
- CATANI, D.B. Práticas de Formação e ofício docente. Em: B.O. Bueno, D.B Catani & C.P Souza (org). A Vida e Ofício dos Professores. São Paulo: SP. Escrituras Editora, 2000. 2ª edição.
- DARSIE, M.M.P. (1996). Avaliação e Aprendizagem. Cadernos de Pesquisa (99): 47-59.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. (1994). Sabedoria Docente: Repensando a Prática Pedagógica. Cadernos de Pesquisa (89): 39-47.
- FONTANA, R & CRUZ, N. (1997). Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual: 118-129.

- GOLSE, B (1998). O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. Porto Alegre: ArtMed: 124-131.
- GOULD, SJ (1999). A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição: 149-161/180-200.
- LEWIS, M & WOLKMAR, F (1993). Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e na adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas: 18-30.
- MACEDO, L (1995). "Os jogos e sua importância na escola". In.: Cadernos de Pesquisa, (93): São Paulo: 5-10.
- MOYSÉS, MAA & COLLARES, CA (1997). Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. Psicologia. USP, 8(1): 63-89.
- OLIVEIRA, MC (1996). Vygotsky e o processo de formação de conceitos: 23-33.
- PALANGANA, IC. (1995). A função da linguagem na formação da consciência: Reflexões. In.: Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. No.35: 15-27.
- SMOLKA, ALB. (1995). Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In.: Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. No.35: 41-49.
- REGO, TCR. (1996) A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: Aquino, JG (org). Indisciplina na escola. São Paulo: Summus: 83-101.
- _____(1998). Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In.: Aquino, JG (org). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus: 49-71.
- WEBER, S. (1996). O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade. Campinas, SP: Papirus- Coleção Prática Pedagógica: cap.: 1,2 e 4.

IX. ANEXOS

CATEGORIAS REFERENTES À INTELIGÊNCIA

Núcleo ligado ao CONCEITO

- EXCLUSÃO/SEPARAÇÃO

não-inteligentes
eugenia
raças superiores

selecionamento
rotulamento

purificação da raça
não considerarem

- AVALIAÇÃO

rotulação
avaliação diagnóstica
testes
medida
avaliam
não há como medi-la
julgadas
determinar
potencial intelectual
modelo

avaliação
testes de inteligência
medir
testes padronizados convencionais
mensurável
não é mensurável
crítica
gênio
grande potencial
normal

avaliação classificatória
teste psicotécnico
QI
prova
avaliação com consulta
julga
profecias auto-realizáveis
sábios
eficiência intelectual

- CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA

Inteligência
inteligência abstraída
capacidade
habilidades
conceito
questões
definições
intelectual
define
problemática
aspectos adaptativos
sentimentos

inteligência emocional
assunto
não há separação
faculdade cognitiva
idade mental
inteligências múltiplas
não mais como capacidade isolada
noção de inteligência
conceitua
casos
aspectos afetivos

inteligente
casos
cognitivo
pensamento
questão
concepções
capacidade cognitiva
conceito relativo
complexidade
afetivo
auto-estima

- SUJEITOS

pessoa
familiares
só grupo
alunos
homens
garoto

indivíduos
mais aptos
brancos
amigo
mais inteligentes
Beethoven

crianças
crianças deficientes
crianças excepcionais
professor
mulheres
grupo

- DESEMPENHO

capacitação profissional
aprende
estudando
aprendido nada
liderar
realização
acertos
utilização

rápido
trabalhos individuais
decorando
comportamento
comportamental
atingir objetivos
conseqüências
adaptativo

eficiente
aprende mais
conteúdo decorado
competir
ação bem-sucedida
sobrevivem
sucesso
não soube me responder

"velocidade de raciocínio"	resolver exercícios	diversas maneiras
adaptar	resolve	problema novo
"organização do pensamento"		

- *PROCESSO*

desenvolver	aprimorar	amadurecimento
mediação	processos	evoluindo
aprimorada	incentivados	desenvolver
inserido	íntegra	numeração
estágios	sensorio-motor	pré-operatório
concreto	abstrato	percepção
repetição	objeto permanente	símbolos
reversibilidade	atomização	conservação da matéria
classificação	seriação	

- *AUTORES DA PSICOLOGIA E OUTRAS CIÊNCIAS*

Montaigne	Darwin	Galton
Binet	vários autores	cada estudioso
Piaget		

- *CULTURA/SOCIEDADE/CONTEXTO*

outras culturas	outros idiomas	contexto social
sociedade	valores	em casa
história	meio	aspectos sociais
de relacionar	oportunidades	ideologia
trabalho	cultura	moldados
senso comum	pintura	social
aparato cultural	"construção cultural"	matérias
aspectos mais abrangentes		

- *TEORIAS*

cognitivistas
teoria
paradigma
perspectiva sócio-cultural
conceitos piagetianos

- *ESCOLA*

escola

- *ASPECTOS BIOLÓGICOS*

fixa	hereditária	humanidade
seleção natural	de cada espécie	procriar
idades diferentes	faixas etárias	globalidade humana
âmbito genético	já nascessem	tendência genética
constituição humana	raça humana	

- *PESQUISAS*

estudos
depoimentos
fórmula
concepções científicas
pesquisa

- **PROBLEMAS**

problema

- **FREQÜÊNCIA**

diariamente

- **ÁREA DA CIÊNCIA**

aula de Psicologia
Química
Biologia

gráfico de estatística
áreas de exatas

Estatística
Genética

- **FAIXA ETÁRIA**

três anos

- **OBJETOS**

piano

Núcleo ligado ao ALUNO DE PEDAGOGIA

- **AÇÃO**

explicar
retruquei
discutimos
discute
ouvir
conversando

mostrar-lhe
afirmando
discussão
estudada
questionei-o
interpretar

concordou
discuti
contestados
afirmei
atuar

- **COMPREENSÃO**

Entender
significado
compreendi
lente
o que é
contato
representar
conhecermos

visão geral
meu pensamento
ângulo
estudo
compreendida
acreditava
representa

saber mais
grande dúvida
analisando
perceber
pensar
identificar
consegui

- **DESCONHECIMENTO**

não tinha conhecimento
não entendia
não conhecia

- **IMPRESSÕES SOBRE O TEMA OU A AULA**

Interessante
ótima aula
confirmaram

gostei
chamou a atenção
senti

foi bom
contente

- **QUESTIONAMENTOS**

pode até haver
nem sempre são eficientes

não são mais aceitos
não seria uma forma mais correta
não é algo que se possa definir

CATEGORIAS REFERENTES AO APEGO

Núcleo ligado ao CONCEITO

- REFERÊNCIAS DIRETAS AO APEGO

apego	não querem apegar-se a ninguém	apegar-se
essência do apego	apegos intuitivos	primeiros apegos
apegamos	comportamento de apego	sistemas de apego
desenvolvimento do apego	conseqüências do apego	

- PROCESSO

desenvolvimento	condições básicas	evoluem
pré-requisito	condições	desenvolveriam
fatores	desenvolver	decodificar
associando	generalização	equilíbrio
personalidade equilibrada	desenvolvimento de esquema	consciência
transformar	nada pode ser tão contínuo	obra da memória
lembranças	persiste	precisa
impulsionar	continuações reais	pode gerar
como funciona	seu mecanismo	desvencilhar
impulsos iniciais	aproveitamento máximo	construção
vinculadas	influencia	personalidade
processo longo	complexo	necessidade
afetivas	hábitos	conduzir
transforma-se	emocionais	mental
identificação	saná-la	internalizada

- COMPORTAMENTOS/ ATITUDES

vários comportamentos	superproteção	cuidar
fazem birra	trocar o objeto	total dedicação
cuidados dos pais	choro diferencial	sorriso diferencial
choro quando a mãe sai	comportamento	choro
escalar	explorar o corpo da mãe	bater palmas
estender os braços	cuidar diretamente	cuidados
procura incessante pela mãe	cuidado das crianças	carinho
ancorados	partir para outro porto	

- FASES

à medida que vamos crescendo	nascimento	fases
início	sensorio-motor	certa altura da vida
nascemos	vida adulta	adulta
antes de nascer	primeiros anos	4 anos
6 meses	mesma idade	6 anos
precoce	começa mais cedo	

- MEDIAÇÃO

papel regulador	mediador	tradutor
mediadores	meios	

- CULTURA/SOCIEDADE/CONTEXTO/FAMÍLIA

situação pedidos da sociedade visões de mundo congeladas papel do pai oportunidades externas	papel da mãe tudo muda o tempo inteiro radicalismos religiosos não há pobreza criadas em instituições	mundo religiões criadas em família tarefas mensagens externas
--	---	---

- SUJEITOS

mãe e filho pais pessoas adultas indivíduos meninos pai espécie humana	crianças filhos mãe pessoa responsável figura adulta estranhos crianças de instituições	bebês adultos pessoa meninas outros ser humano ele próprio
--	---	--

- AUTORES/OBRAS

Rousseau Spitz	"O Emílio" Piaget	autores
-------------------	----------------------	---------

- ÁREA DA CIÊNCIA

Psicologia	área	
------------	------	--

- ASPECTOS BIOLÓGICOS

necessidades fisiológicas troca todas as células instrumentos internos coração morrerá	amamentá-lo vida nutrir físicos	corpo estado interno voz do sangue
---	--	--

- EDUCAÇÃO

entrar na escola	educação	educá-los
------------------	----------	-----------

- PATOLOGIA

estados patológicos	patológicas	autismo
---------------------	-------------	---------

- IGUALDADE E DIFERENÇA

diferença atípico	iguais menos capazes	ausente
----------------------	-------------------------	---------

- OBJETOS

certos objetos	objetos sofisticados	veneno
----------------	----------------------	--------

- ESTUDOS

observações publicada assunto sabedoria	descritos textos estudamos idéia de infância	estudos livros fatos conceitos novos
--	---	---

- RELACIONAMENTO

contato	laço-afetivo	proximidade
---------	--------------	-------------

vínculo recíproco relações duradouras separação da mãe	relacionamentos homem-mulher sociabilidade relação de dependência dependem	distância relação cessa a dependência
---	---	---

- *DESCONTINUIDADE PRÁTICA*

descontinuidade muito prática

- *TEMPO*

tempo

- *ENTRAVES*

congelamentos
dissolver
não for fortalecida

não amplia
coisa negativa
deixam de ser entedidas

cristalizações
falta
extinguirá

- *METAS*

fins

objetivos

- *REFERÊNCIA AO DIVINO*

conceito divino

Núcleo ligado ao ALUNO DE PEDAGOGIA

- *QUESTIONAMENTOS*

questão
não conseguíssemos criar

dúvidas

Porque isto ocorre?

- *COMPREENSÃO*

compreender
compreendida
esclareceu-me
não havia notado
demorei para entender isso
refleti

compreendi
reconhecer
discutidas
consciente
conseguir elaborar

chamou atenção
estabelecemos
relacionar
focalizar
compreendendo

- *AFETOS*

gostei muito
novos rumos
interessou muito
amar
necessitamos transcender
ansiedade
medos
profundas
qualificando
claro
importante

incentivados
gostei
interessante
respeito humano
à deriva
tranquilidade
legal
não elaborados
fundamental
simples
boa hora

muito interessante
aventurarmos
escolhas mais amplas
alívio
preciso
tensão
renovadas
coisa importante
difíceis
ótimo
extremamente boa

- *CRENÇA*

achava

acredito

impressões

esperarmos

ilusão

imaginamos

CATEGORIAS REFERENTES À LINGUAGEM

Núcleo ligado ao CONCEITO

- REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Piaget
teorias
autores

Vygotsky
abordagem histórica social
contribuições da Psicologia

Fontana
Walt Whitman
cada autor

- SUJEITOS

ser humano
adultos
nós mesmos

crianças egocentradas
indivíduos
si mesmas

criança lobo
crianças

- CONTEXTO

contexto
sociedade
mídia influencia bastante
estruturação das sociedades
meio social
sistema
solo adequado

sociedade criativa
inserida
seres realmente sociais
convívio social
mundo alucinado
situação
determinada organização social

História
isolada da sociedade
transformará a sociedade
propriedade privada
realidade
todas as possibilidades

- ESTUDOS

contribuição
outras disciplinas
conceitos elaborados
aprender
registro acadêmico
falou na aula
unidade

texto
estudando
conceitos
relendo
numerosos campos do conhecimento
cada trabalho realizado

elaboração
estudava Psicologia
formar uma conclusão
introdução ao tema
explicasse
comentar

- DIVERSIDADE

iguais
semelhanças
algo diferente

semelhante
pontos semelhantes

diferenças
vista de maneira diferente

- FASES

de início
logo depois
começa
gerações
elementos iniciais do pensamento
não aprimoramento destas fases iniciais

posterior
2a fase do desenvolvimento
todas aquelas etapas
primeiras manifestações infantis

nascimento
início da linguagem
fase egocentrada

- ASPECTO BIOLÓGICO

nasce homem
todas as origens
apesar do corpo crescido

corpo adulto
espécie
nervos principalmente

estrutura física
cresceu
não é natural

sobreviver
Terra

vida
viver

saúde

- *RELAÇÕES*

relacionarmos
relação dialética
troca

comunicação
relação

conviver
aproxime

- *ENTRAVES*

não conseguir
sem nenhum vínculo
não tem o domínio
incapacidade
limite
desvio
congelamento
não bem desenvolvidos

forçar os homens
séculos de dificuldades
consciência danificada
dificuldade de abstração
minar
perderemos a semente
nunca nos permitimos desenvolver
se não seguirmos o processo com atenção

não desenvolvida
não desenvolveu
dificuldade dos autistas
significativa fragmentação
condição tão absurda
atrofiar
problema

- *CONDIÇÃO*

desde que estas sejam por elas mesmas criadas
deixar de ser uma marca externa

- *OBJETOS*

tv
semente

jogos eletrônicos

figuras

- *EDUCAÇÃO*

educação

alfabetização

- *PROCESSO*

transformação dos objetos
mostrar abstração
surgimento da linguagem
tornar homem
aprendizagem
internalizar
processos
germinar
formando na criança
incorporadas
algum avanço
capacidade
potenciais
domínio
potencialmente frutífera
avançado
enriquecer
adquirirem
existência
influência
internalizada
desencadearam
referência
tendem a ver o mundo

transformando
brincarem segundo regras
criar fantasias
formação da consciência humana
tornar-se marca interna
abstração intelectual
descobriríamos
florescimento
incorporam
condicionada por ela (lgg)
enriquecerá
potencialidades
dimensão maior
enfrentamos
abrange
criativa
representada
conseqüência
interpretada
sonho
procurar
deve ser aprendida
envolvam
todas as características

formação da consciência
um todo
formação de uma criança
desenvolvimento
pré-requisito
desenvolveram
transformar
frutificação
desenvolvendo
brincadeira
mentalidade infantil
englobando
estabilidade
consciência
qualidade moral
moral
elabora
resultado
deriva
ordem seqüencial
influencia
síntese
intuição
contradição

criar	reflexo	demonstram
algumas das estruturas	todas as bases	formada
afetará	necessidades	criarmos
encontra	essência	raras exceções
culmina	envolve	própria dependência
combinadas	garantido	chegar
exploração	necessárias condições	vida criativa
construída	todas as manifestações	trabalhado
função simbólica	percepção	função
linguagem	experiência egóica	fenômenos
função simbólica mais ampla	individualidade egoísta	esquemas habituais
função da linguagem	estruturação	consciência total
pensamento	racionalidade	
desenvolvimento da linguagem principal		

- *CONDUTA*

esclarecer a brincadeira	troca de informações	admitir
forma prazerosa	comportamento	pretendendo dominar
plantá-la	façam grandes pessoas	regá-la
mais radicais posições	se manter como era inicialmente	utilização
resposta	ingenuidade	decisões

- *PRÁTICA*

prática

- *TRABALHO*

trabalho	trabalhar
----------	-----------

- *TEMPO*

presente	hoje
----------	------

- *CAMPO ELETROMAGNÉTICO*

campo eletromagnético

Núcleo ligado ao ALUNO DE PEDAGOGIA

- *COMPREENSÃO*

percebi	entender	refletir
imaginar	discutimos	discussão
pensei	compreender	entendia
discutir	compreensão	discutindo
eu que penso	penso	lembro
prestássemos atenção		

- *AFETO*

muito interessante	adorei	sofremos
queremos	egoísmo	medo
inquietou	sofrimento	gosto
gosto sempre de levar		

- *CRENÇA*

acredito

- *JUÍZOS*

julgamos	difícil	a priori, achei fácil
fato relevante	árdua	mais atentamente
valorizássemos	não está claro	deve ser feita
algum valor	tema muito importante	mais discutido
inteligentes	positiva	hierarquizada
dependo de mim mesmo	profundidade	
deveria ser desenvolvido com	mais tempo	

- *QUESTÕES*

questão	será que pode ocorrer	pergunta
inúmeras dúvidas	o que é realmente	
gostaria de saber mais sobre esse assunto		restam algumas dúvidas conceituais
Que "esquemas habituais" são esses?		

- *DIFICULDADES*

não tornei nota	não foi trabalhado	não trabalhamos
não tenho lido	não desenvolvemos	não consigo encontrar
não nos livramos		

CATEGORIAS REFERENTES À INDISCIPLINA

Núcleo ligado ao CONCEITO

- *REFERÊNCIAS TEÓRICAS*

Metodologia Durkheimiana	autor	Marlene Guirado
Teoria de Foucault	autora	Vygotsky
Lógica de Maffesoli		

- *TEMPO*

Atualmente	todos os dias	diariamente
Ao mesmo tempo		

- *SUJEITOS*

Crianças	indivíduos	algumas pessoas
Aluno ideal	professor	aluno
Grupo	colegas	futuras pedagogas
Pedagogos	pessoas	reféns

- *EDUCAÇÃO*

educação	sala	cotidiano escolar
escola	própria violência (da escola)	

- *ESTUDOS*

campo da Psicologia	texto	atividade
nesse ponto	exposição	aula
exercício	relato	descreve
novas abordagens	relato de experiência	leitura
alguma leitura específica	outro enfoque	aula de psicologia
debatermos	assunto	palavras
foco	cada um leu	referir-se

abordou o mesmo caso	exemplos pertinentes	
<i>- CONTEXTO</i>		
sistemas impessoais frios nossa sociedade normas determinadas macro socialidade social partidos macrocosmo injunções econômicas burocrático exposição dos grupos	espaço lei órgãos centrais situações local políticas instituição poderes instituídos global dinâmica dos grupos internos	qualquer lugar regra plano estrutural vida social cotidiano associações microcosmo macroscópios última moda vínculos microscópios
<i>- BARREIRAS</i>		
Limites Repressão imposição da ordem coação deve conter-se impõe	somos obrigados dificuldade ambigüidade imposição de limites não só reproduz a opressão sem a coesão social	impõe sistemas imposição de regras rupturas dominação rompimento esvaziando a socialidade
<i>- RELAÇÕES</i>		
relacionar interações	encontro entrecruzam	relacionamento
<i>- IGUALDADE E DIFERENÇA</i>		
Diferentes conceitualizações Muito diversificada	fossem a mesma coisa	diferença
<i>- CONFLITO</i>		
Conflitual	conflitos	tensões
<i>- COMPORTAMENTO/ATITUDES</i>		
Utiliza Comportamento Analisar Cumprimento da lei Produzem Atitudes minúsculas Desordeiros Reação Retorno	ignoram ajudar aplicar estabelecem êxito completo mortificar-se irracionais força de reação derradeira expectativas	manifestar indicar troca de informações troca de idéias usa violência violentas fusão
<i>- PROCESSO</i>		
Criatividade Condição fenômeno da vida Estabelecer Verdadeira possibilidade criativa	formação acredita esquece fenômeno	necessidade ações constrói
<i>- JUÍZOS</i>		

- REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Piaget Vygotsky Teorias	autoras conceitos autor	abordagem concepções paradigma
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------

- EDUCAÇÃO

Escola Alfabetização	vida escolar	Educação infantil
-------------------------	--------------	-------------------

- ESTUDO

Anotações leitura do texto exercício conhecimento trabalho apresentado apresentação dos painéis tarefas conteúdo ponto de vista resolvida algumas indicações bibliográficas	única atividade pesquisa ponto impressões tema apresentação de trabalho considerações finais escrever esclarecimento amplo registro	concepções aula diários único exemplo várias pesquisas exemplos assunto exposição trabalhadas referência significativa
---	--	---

- TEMPO

Tempo muito tempo	10 minutos posteriormente	momento algum tempo
----------------------	------------------------------	------------------------

- RELAÇÕES

Contato Relação Relaciona	relações interagem intermediação	sem relacioná-lo interatividade ligada
---------------------------------	--	--

- FASES

Infância

- IGUALDADE/DIFERENÇA

Diferentes Diferenças Entre iguais	diferentes formas diferenciando	diferença básica diferenças de nível
--	------------------------------------	---

- OBJETOS

Cartas	Caixa de areia	Caixa
--------	----------------	-------

- BARREIRA

Inadequação Desequilíbrio Falta de atenção Aprendizagem mais lenta	não apresenta não se detém possível dificuldade crônica caso clínico	dificuldade específica perdendo a concentração ninguém se preocupa não somente à terapia
---	---	---

- COMPORTAMENTO/ATITUDES

Comportamento	brincar	ação
---------------	---------	------

Imitar	manifesta	brinca
Beber	considerar	estendia muito
Favorecer	auxilia	indisciplinadas
Desinteressadas	enxergar	recuperar
Criativos	reproduz	consultando
Dominar	expressa	construir
Não falando	direcionada	trabalhar
Assume	expressar	posicionar-se
Posiciona	manifestação extrema	facilitando

- REFERÊNCIAS DIRETAS

Jogo	papel da brincadeira	espaço do jogo
Brincadeira		

- CONTEXTO

Realidade	mundo	mundo adulto
Social	mundo infantil	situação
Regras	possibilidade	boas regras
Não de gênero	exigências	

- PROCESSO

Desenvolvimento	ampliar	cria ZDP
Pensar	constrói habilidades	desenvolvido
Processo pedagógico	internalizar	pensamento
Abstração	desenvolvimento intelectual	fantasia
Reconstrói	descoberta do corpo	caráter adaptativo
Caráter assimilativo	realizada	mutando rapidamente
Simbolismo	transforme-se	adaptação
Construção do conhecimento	comparando	opera
Significados	exercício simbólico	assimilado
Acredite	necessidades de mudança	mudanças
Esfera cognitiva	ação imaginativa	elementos
Entendidas	potencial de aprendizagem	equilibrar
Necessidade	mentalidade	determinado hábito
complexidade		
Desenvolvimento das capacidades individuais		

- SENTIMENTO

Afeto	prazer estético	gozo
Prazer	a desejar	emoções

- COMPARAÇÃO

Comparação	É menor	
------------	---------	--

- ASPECTOS BIOLÓGICOS

Vive	sintomas	doenças
Vida		

- CONDIÇÃO

Se bem aplicado

- OBJETIVOS

Fins	Meios	Obter
- <i>PRÁTICA</i>		
prática		
Núcleo ligado ao <u>ALUNO DE PEDAGOGIA</u>		
- <i>AFETO</i>		
Gosto Interessante	muito interessante muito bom	Gostei muito gostaria
- <i>COMPREENSÃO</i>		
Entendi Apreendi Assimilei Pude notar Compreender	reconhecer concluir discutir não imaginava	compreensão discussão entender necessitamos parar
- <i>CRENÇA</i>		
Acredito		
- <i>QUESTÕES/DÚVIDAS</i>		
Questões Dúvida	como conseguir isso? o porquê?	Porque não possibilitar? o que fazer
- <i>JUÍZOS</i>		
Dífceis Complexo Fundamental Mais adequado Dinâmica Crônico	bastante discutido contribuiu muito bastante válida avançadas avanço importante	boa idéia bom saber algo perigoso importância forma coerente necessário
- <i>DIFICULDADE</i>		
Não nos preparamos bem	Não percebemos a tempo	Não dá exemplos