

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA CONDUTA EM
CRIANÇAS COM E SEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

BETÂNIA ALVES VEIGA DELL' AGLI

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA CONDUTA EM
CRIANÇAS COM E SEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Autora: Betânia Alves Veiga Dell' Agli

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosely Palermo Brenelli

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Betânia Alves Veiga Dell' Agli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11 / 02 / 2008

Assinatura: Rosely Palermo Brenelli

COMISSÃO JULGADORA:

Claudia Broeth Bonetti

Maria Thereza Chouza

Telma Vieira

Evelyn Bandeira

Rosely Palermo Brenelli

CAMPINAS

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D38a	Dell'Agli, Betania Alves Veiga Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem / Betania Alves Veiga Dell'Agli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Rosely Palermo Brenelli. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Afetividade. 2. Cognição. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Tarefa. 5. Atividades lúdicas. I. Brenelli, Rosely Palermo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-698/BFE

Título em inglês : Affective and cognitive aspects of behavior in children with and without learning disability

Keywords : Affection ; Cognition ; Learning disability ; School homework ; Playful activities

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Rosely Palermo Brenelli (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Maria Thereza Costa Coelho de Souza
Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti
Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch
Prof^a. Dr^a. Telma Pileggi Vinha
Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli.

Data da defesa: 11/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : betaniaveiga@dqlnet.com.br

Às crianças que me ensinaram

AGRADECIMENTOS

*O que há de mais simples? Prazer de receber,
alegria de ser alegre: gratidão.*
Comte-Sponville

A Deus!

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli, pelo carinho, atenção dispensada e acolhimento. Suas orientações ultrapassaram as de um trabalho acadêmico e se tornaram orientações de vida. Um pouco de você faz parte de mim agora. Serei eternamente grata por tudo que pude aprender.

Às Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch, Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Telma Pileggi Vinha pelas contribuições valiosas no exame de qualificação que abriram novas possibilidades de reflexão.

Às Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch, Selma de Cássia Martinelli (Unicamp), Maria Isabel da Silva Leme, Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Zélia Ramozzi-Chiarottino (USP) pelo aprendizado nas disciplinas cursadas.

Ao Prof^o Dr. Lino de Macedo por ter refletido comigo as possibilidades de análise dos dados.

Aos funcionários da biblioteca, da secretaria da pós-graduação pela simpatia que sempre demonstraram ao nos atender.

Às queridas colegas do curso de pós-graduação, em especial às amigas Lucina Maria Caetano e Luciene Regina Paulino Tognetta que me acolheram com imenso carinho quando fui assistir às disciplinas na USP.

À Secretária de Educação do município de São João da Boa Vista que permitiu a realização da pesquisa em uma das escolas da rede.

À diretora da escola, Maria Judith, por ter me recebido com carinho e por ter me ajudado nos procedimentos burocráticos.

À professora da sala em que a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade e por aceitar participar dessa empreitada. Você é uma professora especial por construir conhecimento e também cultivar o afeto naquelas crianças.

Às crianças da 3^a série que me possibilitaram conhecer, aprender e refletir e acima de tudo pelo carinho que demonstraram comigo durante todo o tempo em que estive na escola.

Aos pais e/ou responsáveis pelas crianças por terem permitido que seus filhos participassem da pesquisa.

À Durceli Braz, amiga recente, que se disponibilizou fazer a revisão deste trabalho e por dividir objetivos comuns no atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.

À minha querida amiga Imá, amiga de todas as horas que tem seguido comigo nessa caminhada em busca de novos conhecimentos. Tê-la ao meu lado me fortalece e muito.

À Catarina, Cilene e Isa por serem amigas.

À minha família, em especial minha avó materna e minhas irmãs que estiveram comigo em todos os momentos. O amor que sentimos nos une para a eternidade.

Ao meu saudoso pai e avô materno (*in memoriam*) que mesmo distantes suas presenças se fazem tão fortes.

Aos amigos do plano espiritual. Obrigada pelas energias renovadas e por estarem sempre comigo.

Em especial à minha amada mãe e ao meu amado Miguel: pessoas mais importantes da minha vida. À minha mãe pelo “simples” fato de ser mãe e, por, ser apaixonada, ter me conduzido para o caminho da Educação. Foi seu amor incondicional que me deu confiança para trilhar novos caminhos. Ao Miguel, por enriquecer a minha vida de afeto e de alegria, pela paciência e por suportar minha constante ausência. O que sinto por vocês é muito mais que gratidão, é verdadeiro amor!

Ó senhor ... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão.

Guimarães Rosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Caracterização dos participantes quanto ao sexo	150
Figura 2 –	Caracterização dos participantes quanto à faixa etária	151
Figura 3 –	Caracterização dos participantes quanto ao início da escolaridade	151
Figura 4 –	Caracterização dos participantes quanto ao histórico de repetência	152
Figura 5 –	Caracterização dos participantes quanto rendimento escolar	153
Figura 6 –	Caracterização dos participantes quanto ao reforço e atendimento especializado	153
Figura 7 –	Caracterização dos participantes quanto ao desenvolvimento físico, psicomotor e de linguagem	154
Figura 8 –	Perfil dos participantes nas atividades escolares	174
Figura 9 –	Perfil dos participantes nas atividades lúdicas	186
Figura 10 –	Aspectos cognitivos segundo as informações da professora	205
Figura 11 –	Resultado das provas operatórias.....	207
Figura 12 –	Aspectos cognitivos no jogo <i>Descubra o Animal</i>	209
Figura 13 –	Relações entre aspectos afetivos nas atividades lúdicas, aspectos cognitivos no jogo e <i>índice de operatoriedade</i>	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem	132
Quadro 2 – Caracterização dos participantes sem queixa de dificuldade de aprendizagem	133
Quadro 3 – Aspectos afetivos da conduta observadas nas atividades escolares e lúdicas	141
Quadro 4 – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da professora	142
Quadro 5 – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da família	142
Quadro 6 – <i>Índice de operatoriedade</i>	144
Quadro 7 – Aspectos cognitivos relativos à compreensão geral e aprendizagens específicas	145
Quadro 8 – Desempenho cognitivo no jogo	145
Quadro 9 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares	172
Quadro 10 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares	173
Quadro 11 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares	173
Quadro 12 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas	185
Quadro 13 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas	185
Quadro 14 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas	186
Quadro 15 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	189
Quadro 16 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	189
Quadro 17 – Formas de expressão das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	190
Quadro 18 – Formas de expressão das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	191
Quadro 19 – Atenção e envolvimento das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	193

Quadro 20 – Atenção e envolvimento das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora	193
Quadro 21 – Aspectos do relacionamento das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família	195
Quadro 22 – Aspectos do relacionamento das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família	196
Quadro 23 – Aspectos referentes à independência das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a informação da família	198
Quadro 24 – Aspectos referentes à independência das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a informação da família	199
Quadro 25 – Formas de expressão das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família	200
Quadro 26 – Formas de expressão das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família	201
Quadro 27 – Aspectos cognitivos da conduta segundo as informações da professora: crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem	204
Quadro 28 – Aspectos cognitivos da conduta segundo as informações da professora: crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem	204
Quadro 29 – <i>Índice de operatoriedade</i> em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem	206
Quadro 30 – <i>Índice de operatoriedade</i> em crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem	206
Quadro 31 – Nível de raciocínio classificatório em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem	208
Quadro 32 – Nível de raciocínio classificatório em crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem	208
Quadro 33 – Aspectos afetivos da conduta em atividades escolares e desempenho nos conteúdos escolares	214
Quadro 34 – Aspectos afetivos da conduta em atividades escolares e <i>índice de operatoriedade</i>	215
Quadro 35 – Aspectos afetivos da conduta em atividades lúdicas em sala de aula e <i>índice de operatoriedade</i>	216
Quadro 36 – Relações entre aspectos afetivos nas atividades lúdicas, aspectos cognitivos no jogo e <i>índice de operatoriedade</i>	217

RESUMO

Embasados na teoria psicogenética que preconiza a existência de paralelismo entre aspectos afetivos e cognitivos da conduta, a presente pesquisa teve como objetivo verificar as relações entre esses aspectos em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem. A amostra foi constituída por 12 crianças que cursavam a 3ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública do interior do estado de São Paulo, sendo seis com queixa de dificuldade de aprendizagem e seis sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a informação da professora responsável. Os participantes são de ambos os sexos com idade entre 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses. O procedimento de coleta de dados pautou-se em observações em sala de aula com a turma toda, tanto nas tarefas escolares como nas atividades lúdicas. As tarefas escolares foram aquelas dadas pela professora e para as atividades lúdicas foram oferecidos jogos de regras. A fim de coletar informações a respeito das condutas das crianças no ambiente escolar e familiar, realizou-se uma entrevista com a professora e uma entrevista com a família. Aos participantes da pesquisa foram aplicadas individualmente as provas operatórias clássicas piagetianas e o jogo *Descubra o Animal*. Para a análise dos dados foram criadas categorias afetivas e cognitivas a partir das observações e das entrevistas. Os aspectos afetivos da conduta foram comparados entre os dois grupos e relacionados com o *índice de operatoriedade*, com o desempenho em conteúdos escolares e com o desempenho cognitivo no jogo. Ao comparar os aspectos afetivos em tarefas escolares e em atividades lúdicas, os resultados demonstraram que existem diferenças entre os grupos. Nas tarefas escolares, predominaram aspectos afetivos positivos nas crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem, enquanto que nas crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, predominou a ausência de afetos positivos. Nas tarefas lúdicas, em ambos os grupos, evidenciou-se predomínio de afetos positivos. No que se refere às relações entre os aspectos afetivos e cognitivos analisados, os resultados demonstraram a existência de relações entre esses aspectos nas tarefas escolares nos dois grupos. Já nas atividades lúdicas, no grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem, essa relação não se manteve, isso porque esse tipo de atividade parece mobilizar condutas afetivas positivas, garantindo o interesse, sem, contudo, modificar os aspectos cognitivos. Por ser um estudo empírico, essa pesquisa contribuiu para melhor compreender a relação entre afetividade e cognição em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem assim como compreender que aspectos afetivos e cognitivos são complementares, indissociáveis e irreduzíveis.

Palavras-chave: Afetividade; cognição; dificuldade de aprendizagem; tarefas escolares; atividades lúdicas.

ABSTRACT

Based on the theory of psycho-genetics that shows the existence of a parallel between affective and cognitive aspects of behavior, the objective of this research is to verify the relationship between these aspects in children with and without learning disabilities. Twelve boys and girls with ages ranging from 9 years and 1 month to 10 years and 10 months were chosen to be observed. The children were attending 3rd grade in a public primary school in a suburban town in the state of Sao Paulo, Brazil. Based on the assessment by their teacher, half of the children showed gaps in learning and the other half had no learning disabilities. The test group was observed with other students in a classroom environment, performing teacher directed learning activities and playing activities such as rule games. In order to get further information about the children's behavior in school and in their family environment, both the teacher and family members were interviewed. Classical operational Piaget tests and the game *Find the Animal* were applied individually to all twelve participants engaged in the research. By analyzing the data obtained from observation and interviews some affective and cognitive categories were set. The affective aspects of the behavior were compared between the two groups and then were related to *operational index*, performance in school content and cognitive performance in the game. Comparing the affective aspects occurring in school work and in playful activities, it was shown that there were some differences between the groups. Children with no learning disabilities displayed more positive affective aspects concerning school work whereas the children with learning disabilities showed a lack of positive affection. It was clear that in both groups the positive affect was predominant in regard to playful activities. Regarding the relationship between analyzed affective and cognitive aspects the results showed that there was correlation between the aspects observed in the school work of both groups. However, with the group that exhibits learning disabilities, the relationship did not exist with the playful activities because these kinds of activities seem to require positive affective behavior, which guarantees interest without modifying cognitive aspects. Because this was an empirical study it contributes to a better understanding of the relationship between affection and cognition in children with and without learning disabilities as well as an understanding that affective and cognitive aspects are complementary, inseparable and irreducible.

Keywords: Affection; cognition; learning disability; school work; playful activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	17
1.1. Da dicotomia à relação	19
1.2. Dos termos: afetividade-emoção-sentimento e inteligência	24
1.3. Relação entre afetividade e cognição	31
1.4. Alguns estudos empíricos: instrumentos de avaliação dos aspectos afetivos e cognitivos	38
1.5. Afeto e cognição na perspectiva teórica de Freud, Wallon e Vygotsky	45
2. AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA NA TEORIA DE PIAGET	61
2.1. Paralelismo e complementaridade	63
2.2. Correspondência entre desenvolvimento afetivo e cognitivo	76
3. PESQUISAS SOBRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA	99
3.1. Afetividade e inteligência na vertente piagetiana	101
3.2. Moralidade: aspectos afetivos e cognitivos na perspectiva piagetiana	105
3.3. Dificuldade de aprendizagem: aspectos afetivos e cognitivos	112
4. PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	121
5. OBJETIVOS	125
6. DELINEAMENTO DA PESQUISA	129
6. Método	131
6.1. Participantes	131
6.2. Instrumentos	133
6.3. Procedimento	136
6.3.1 – Procedimento de coleta de dados	136
6.3.2 – Procedimento de análise dos dados	140
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS	147
7.1 – Análise demográfica dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem	149
7.2 – Análise dos aspectos afetivos da conduta	155
A – Análise qualitativa das observações nas atividades escolares e lúdicas em sala de aula	155

I – Aspectos afetivos da conduta nas atividades escolares, observados em sala de aula	155
II – Aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas, observados em sala de aula	174
B – Análise das entrevistas com a professora e com a família referente aos aspectos afetivos	187
I – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da professora	188
II – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da família	194
7.3 – Análise dos aspectos cognitivos da conduta	202
A – Aspecto cognitivo: informações da professora	202
B – Aspecto cognitivo: resultado das provas operatórias	206
C – Aspecto cognitivo: jogo <i>Descubra o Animal</i>	207
7.4 – Estudo de caso	210
7.5 – Dos resultados às relações	214
8. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
10. ANEXOS	257

INTRODUÇÃO

*Professores usam a palavra,
Educadores usam o silêncio.
Professores batem as mãos na mesa,
Educadores batem o pé no chão.
Professores são muitos,
Educadores são um.
Daniel Muduruku*

Impotência, angústia, tristeza, alegria e esperança são alguns sentimentos que nos vêm, quando pensamos na situação atual da educação brasileira. Tomando o cuidado para que tais sentimentos não nos imobilizem, fazendo-nos reféns, propomos pensar e refletir sobre alguns aspectos que envolvem a escola, a família e a criança; sem nos esquecermos da sociedade, como elemento que engloba todos os anteriores.

Analisando nosso sistema educacional podemos dizer que ele é permeado por acertos e desacertos, por evolução em algumas áreas e em outras, estagnação, que, às vezes, parece um retrocesso. A grande conquista, no plano da lei, é a garantia de educação básica para todas as crianças e jovens de nosso país. Essa conquista se reveste de inestimável valor, uma vez que favorece a inclusão das crianças que, por motivos variados, não tinham acesso ao ensino fundamental. Se isso está garantido em termos legais, podemos pensar: qual é o desafio atual da Educação? Sem dúvida, o desafio que se impõe, recai de maneira mais acentuada sobre a qualidade de ensino, que ainda temos que conquistar. Embora seja um tema recorrente nas discussões, a qualidade se destaca nos dias atuais, principalmente quando nos deparamos com resultados muito aquém do esperado e do desejável na aquisição de conteúdos básicos de leitura, escrita e matemática.

Macedo, Petty e Passos (2000) enumeram vários temas que compõem esse novo cenário educacional: pedagogia diferenciada, situações de aprendizagem, ensino por projetos e situações-problema, autonomia escolar, avaliação formativa e reguladora, progressão continuada, distribuição dos alunos em ciclos, classes de recuperação, educação inclusiva, formação de professores, parâmetros e diretrizes curriculares, gestão da sala de aula, desejo de aprender e interdependência entre conhecimentos escolares e competências

e habilidades. Esses temas, na opinião dos autores, convidam ao estudo, à análise das práticas, à mudança de hábitos e de valores e por fim, à reorganização curricular.

Inseridas nesse sistema educacional complexo, encontramos as crianças que fracassam e constituem o problema mais grave enfrentado atualmente pela escola e por que não dizer, pela educação brasileira.

A dificuldade de aprendizagem é um tema que vem sendo discutido e estudado há algumas décadas por profissionais ligados ao ensino na tentativa de compreender e explicar um problema de difícil solução. Embora exista um real empenho para solucionar a questão, verificamos que o quadro da educação brasileira mudou muito pouco. Os dados revelam que nosso sistema educacional é ainda carente de metodologias e estruturas mais adequadas que possam atender essas crianças.

O termo dificuldade de aprendizagem é ainda bastante controverso. Os estudiosos da área buscam uma definição razoável, que explique toda a complexidade do fenômeno sem, contudo, chegar a um denominador comum. Isso se deve, em grande parte, à multicausalidade que envolve o problema. As explicações que encontramos para o fracasso escolar são inúmeras e nenhuma delas conseguiu explicá-lo em sua totalidade.

O fracasso escolar tem sido atribuído à criança que apresenta déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais, à família que se encontra desestruturada, à posição social que envolve a pobreza e à falta de estímulos necessários à aprendizagem. O problema é que a causa recai sempre sobre o aluno que não aprende e este, por sua vez, acaba por se julgar incapaz e aceita o rótulo que lhe impõem (Corrêa, 2001; Machado & Proença, 2004).

Corrêa (2001) faz uma reflexão sobre as concepções e teorias que pretendem explicar o fracasso escolar. A primeira concepção analisada é a visão médica e neurológica que aponta para uma causa orgânica do não-aprender. A aprendizagem é entendida como sendo empirista e inatista. A autora faz uma crítica pertinente a essa visão ao dizer que ela gerou uma patologização do aprender e se ocupa mais da sintomatologia que favorece a classificação e a rotulação dos alunos, gerando sérios danos. Apesar disso, concorda que para aprender é necessário um organismo bem estruturado e que modificações nesse organismo levam a diferenças no processo de aprendizagem.

Segundo Rotta (2006), não há dúvida de que a aprendizagem ocorre no sistema nervoso central (SNC) onde acontecem modificações funcionais e condutivas, que estão na

dependência do contingente genético de cada indivíduo. No entanto, acentua a influência e interferência do ambiente em que o indivíduo está inserido e que, embora seja necessária a atuação do SNC, nem sempre ele é o responsável real pelo fracasso escolar. As causas não-primárias, que se referem aos problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos, devem ser igualmente analisadas.

Uma outra concepção analisada por Corrêa (2001) é a visão psicológica, que de certa forma é uma continuidade da anterior. O fracasso escolar, entendido por esta corrente, está baseado na deficiência cognitiva medida pelos testes psicométricos. A autora critica os testes por, fornecerem apenas dados quantitativos, que não auxiliam o professor em sua prática pedagógica. Crítica semelhante é feita por Fonseca (1995) ao dizer que o teste, apesar do seu rigor científico, traz informações restritas que, muitas vezes, são inúteis para o professor e para o reeducador, uma vez que se restringem ao plano comportamental e ao plano neuropsicológico e a professora não tem a real compreensão do problema de aprendizagem. O autor acentua que a utilização de escalas de inteligência só é útil quando está em causa a educabilidade e a modificabilidade da inteligência do sujeito e não a pura coisificação inconseqüente do potencial intelectual.

Proença (2004), analisando o modelo psicológico clínico em relação aos problemas escolares, diz que ele se baseia no tripé: entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes e encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais. A autora faz uma crítica pertinente a esse modelo que, ao explicar a realidade a partir de estruturas psíquicas, desconsidera as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, reforçando o modelo psicologizante e medicalizante da queixa escolar. Acentua que a interpretação e as práticas do psicólogo em relação à queixa escolar devem ser revistas urgentemente para ampliar o olhar em direção à complexidade das atuações que ocorrem no cotidiano da escola e isso, com certeza, mudará o significado dos comportamentos apresentados pelas crianças nesse contexto.

Continuando a análise das concepções sobre o fracasso escolar, Corrêa (2001) apresenta a visão psicanalítica. A criança com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passa a ser criança-problema e não mais anormal. O foco, antes na hereditariedade, passa a ser direcionado para o meio ambiente, que será o determinante da personalidade. Verifica-se também uma crítica aos resultados da psicometria e à primazia

dos aspectos cognitivos. Ao contrário, essa visão privilegia a dimensão afetiva na compreensão dos comportamentos e eles são frutos do inconsciente. As neuroses, que podem se manifestar por sintomas e inibição na aprendizagem, são geradas pela escola e pelos conflitos familiares. O fracasso escolar é entendido como um sintoma, pois o aluno, utilizando os mecanismos de defesa, reprime o seu desejo como alternativa a uma educação medíocre e repressora. A crítica feita pela autora é a permanência da culpabilização do aluno, incluindo mais um elemento, a família. Assim, a escola mais uma vez se exime de qualquer responsabilidade, como se ela não pertencesse a uma dimensão das relações do aluno.

Dolto (1999), psicanalista infantil, ao se referir à falta de aproveitamento escolar diz que ele implica na proibição de usar suas pulsões sublimadas orais e anais, que correspondem ao tomar e dar, ou seja, tomar certos elementos, devolver certos elementos. Acrescenta que é uma sublimação do metabolismo digestivo que se manifesta de maneira simbólica no mental e que se traduz na criança em “ir bem na escola”. Segundo as palavras da autora,

A escola primária é digestiva. Infelizmente, porque a partir de sete, oito anos, já poderia ser genital, isto é, encontro de dois espíritos férteis. O que é muito diferente de engolir e devolver um dever, vomitado ou defecado, e bem destacado com cor vermelha, verde, com tudo o que é necessário para que o professor fique contente, como quando se faz um belo cocô para a mamãe quando se é pequeno. Mas disso não sobra quase nada, só saber, e nenhum conhecimento. O conhecimento é de ordem genital e o saber de ordem oral, anal (Dolto, 1999, p. 9).

O não-aprender, entendido como um sintoma, seria, nesse caso, a incapacidade das crianças de atingirem o nível de conhecimento de outras coisas, uma vez que elas não podiam compreender nada do “conhecido” em suas relações familiares, que, no caso, seria principalmente “conhecer” sua mãe. Dessa forma, elas permanecem no nível digestivo que poderia levar a um fracasso total na escola por não conseguir chegar ao prazer do

conhecimento, que seria de ordem genital e que envolve prazer de conhecer e de fazer o melhor possível suas lições e deveres.

A visão dessa psicanalista a respeito do fracasso escolar revela uma compreensão voltada aos estágios do desenvolvimento psicosexual.

Para Kupfer (2004), a contribuição da Psicanálise para a escola não é a de descrever as fases psicosexuais do desenvolvimento, nem a de apontar os desígnios e as motivações inconscientes, mas ela entende as dificuldades de aprendizagem como um problema do funcionamento egóico, determinadas pelas relações vivenciadas pelas crianças dentro da instituição escolar.

Corrêa (2001) nos diz ainda que atualmente existe uma nova leitura da Psicanálise: a de que o educador deve renunciar à atividade excessivamente programada para o aluno. Sua postura deve ser a de um organizador do saber, porque o efeito que ele produz sobre o aluno não está sob seu domínio, uma vez que ele desconhece a repercussão inconsciente do que ensina, não sendo possível padronizar ou controlar o processo de aprendizagem.

Seguindo na apresentação das concepções acerca do fracasso escolar, a autora apresenta a última visão: a sociológica que considera a privação cultural como a causa do fracasso. Como o termo “privação” levou a várias significações, as condições ambientais passaram a ser descritas como tendo um valor negativo. Condições desfavoráveis seriam as causas de deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças. O não-aprender dos alunos das classes populares foi explicado pela diferença entre o professor e o aluno, e difundiu-se a idéia de que as classes mais pobres não favorecem o desenvolvimento cognitivo e a adaptação escolar. Esta perspectiva reforçou a teoria do déficit, pois persiste o elemento comparativo que, no caso, é a classe dominante. Corrêa (2001) ressalta que esta visão expressa, de certa forma, a idéia de que a culpa para o fracasso escolar é do aluno, somada agora à culpa da escola por manter a diferença entre professor-aluno, perpetuando uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem e a patologização do aprender.

Charlot (2000), autor francês, analisando o fracasso escolar, faz uma crítica à visão sociológica que prioriza o desvio, a diferença, recorrendo essencialmente aos dados estatísticos. Segundo o autor, os resultados apoiados nessa metodologia, permitem afirmar que a causa do fracasso escolar tem origem social e que os alunos em situação de fracasso, sofrem deficiências socioculturais. A sociologia dita da reprodução, acentua o autor,

explica o fracasso escolar em termos de posições, melhor dizendo, os alunos são conduzidos a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar. Assim, as diferenças de posições dos pais correspondem às posições que os filhos ocupam na escola, uma vez que as estatísticas demonstram correlação entre essas duas variáveis. Nesse sentido, o fracasso tem algo a ver com as desigualdades sociais. Charlot (2000) considera que a sociologia da diferença traz importantes contribuições para a educação. No entanto, ela é incompleta, pois não consegue explicar o motivo pelo qual certos alunos não aprendem, não compreendem e se refugiam na indiferença ou explodem na violência. O fracasso, entendido em termos de posições, encontra limites intransponíveis.

A reflexão sobre esses aspectos, levou o autor a levantar o problema do fracasso escolar em termos de relação com o saber. As palavras revelam seu pensamento a respeito desse tema.

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas instituições, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (Charlot, 2000, p.16).

Charlot analisa o fracasso escolar de forma bem interessante, o seu olhar recai sobre as situações particulares. Para entender melhor sua visão, vale a pena nos estendermos um pouco mais na apresentação de suas idéias.

Sobre a posição social da família, o autor ressalta que o espaço familiar não é homogêneo e que a criança deve encontrar nesse espaço um posicionamento singular. Analisando mais detidamente esse assunto, relembra que duas crianças pertencentes à mesma família, portanto, pertencendo à mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Conseqüentemente, a criança não deve ser vista como “filho(a) de alguém”, pois ela mesma ocupa uma posição na sociedade que é construída ao longo de sua história. O fracasso escolar de uma criança deve ser compreendido na sua singularidade, bem como no significado que os pais conferem a essa posição.

Seguindo essa vertente, Charlot (2000) acrescenta que a relação com o saber é, basicamente, uma forma de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros e, portanto, deve ser analisada em termos de relação simbólica, ativa e temporal de um sujeito singular que se inscreve num espaço social. O autor critica a sociologia da diferença e propõe uma sociologia do sujeito que, embora embrionária, precisa caminhar nesse sentido envolvendo várias disciplinas, se quiser compreender um fenômeno real chamado “fracasso escolar”.

As idéias, anteriormente expostas, nos fazem refletir de forma mais contundente sobre as contribuições e limitações da visão sociológica, visto que, na sociedade brasileira, as desigualdades sociais são imensas e têm sido amplamente consideradas ao se estudar o fracasso escolar.

A seguir apresentaremos alguns estudos sobre as causas do fracasso escolar.

Moysés (2001) desenvolveu um estudo empírico com o objetivo de saber quais as conseqüências para a criança ao ser responsabilizada por não-aprender na escola. A fim de atingir tal objetivo iniciou o estudo com a percepção do professor sobre as causas da não-aprendizagem na primeira série do ensino fundamental e categorizou as mais citadas: “biológico”, “emocional” e “imaturidade”. Essa etapa da pesquisa revelou que a maior parte das causas apontadas pelos professores situa-se no campo da saúde/doença (aspectos biológicos). Quanto à categoria imaturidade a autora esclareceu que ela se referia ora ao plano biológico (neurológico), ora ao plano psicológico, ora a planos indefinidos, portanto, apresenta intersecção com as categorias “biológico” e “emocional”. Em uma segunda etapa da pesquisa, algumas crianças foram avaliadas em seu desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo e a maioria apresentou resultado compatível com a *normalidade*. Moysés (2001) analisou os dados ressaltando que crianças inicialmente normais, aos poucos vão se tornando doentes, necessitando inclusive de atendimento psicológico para que este lhe devolva a normalidade da qual foram privadas, não por não-aprender, mas sim pela vida estigmatizada e pela incapacidade introjetada.

Numa outra perspectiva teórica, Osti (2004) analisou as concepções do professor sobre as dificuldades de aprendizagem. Seu estudo evidenciou que os professores não as consideram uma rede de fatores, mas depositam a maior responsabilidade na família e no próprio aluno, sem considerar a correspondência entre metodologia, relação do professor e

sua prática com a dificuldade do aluno. Concluiu que quando um educador prioriza um aspecto ao se referir à criança que não aprende, acaba “reduzindo-a” e, em consequência, reduz suas próprias capacidades.

Esta visão não está apenas nas concepções do educador, mas também na concepção do psicólogo, do médico, do fonoaudiólogo, que ao se depararem com a queixa de uma criança que não aprende, justificam suas impressões com base nos aspectos afetivos, que muitas vezes são pautados nos problemas de personalidade e nos problemas familiares, ou com base nos aspectos cognitivos como disfunções e déficits.

Sisto e Martinelli (2006) relataram que, diante dos altos índices de evasão e reprovação escolar, as causas foram “buscadas no indivíduo, na sala de aula, nas características sociais em que o aluno está inserido, na política educacional vigente, na formação dos professores, nas técnicas e nos recursos utilizados para ensinar, entre outros aspectos pesquisados” (p.13). Acentuaram, no entanto, que tais aspectos, por si sós, não podem ser responsabilizados pelo fracasso e nem pelas dificuldades de aprendizagem.

Verificamos que estes estudos estão de acordo com as teorias expostas sobre o fracasso escolar. Analisando as concepções apresentadas, concordamos com Pain (1985): os problemas de aprendizagem são de fato difíceis de serem compreendidos, principalmente por serem de causa multifatorial.

As explicações são variadas, complexas e cada uma delas expressa uma forma de olhar para o problema, o que dificulta encontrar uma definição única que explique o fenômeno de uma forma ampla. No entanto, definições foram propostas e elas têm sido utilizadas na tomada de decisão, no diagnóstico, principalmente pelos profissionais ligados à saúde.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) traz como terminologia para as crianças que não-aprendem “Transtornos da Aprendizagem”. Segundo esse manual,

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os achados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização

e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades de vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita (DSM-IV, 2002, p. 80).

Analisando essa definição com o que foi exposto, notamos que o enfoque do problema está na criança. No mesmo manual, quando aborda o tema sobre o diagnóstico diferencial, diz que os Transtornos de Aprendizagem não se referem às variações normais do rendimento escolar, à falta de oportunidades, ao ensino deficiente ou a fatores culturais, ao comprometimento visual ou auditivo, ao retardo mental. Podemos entender, ao analisar essas informações, que existem casos de crianças que não aprendem por causa de um déficit intelectual/cognitivo, mas também que existem outros fatores que não estão relacionados à criança. A questão que se coloca é: será que os profissionais ligados ao ensino têm condições de perceber essas diferenças? E se de fato o problema for da criança? Não é o professor quem deverá criar estratégias que possibilitem um melhor desenvolvimento da criança? O problema maior, sem dúvida, é quando a escola se exime de qualquer responsabilidade.

Uma outra definição proposta, citada por vários autores, é que dificuldades de aprendizagem se referem a um termo genérico que abarca um grupo heterogêneo de problemas que por sua vez pode alterar as possibilidades de a criança aprender independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. Elas podem ser intrínsecas e nesse caso são devidas às alterações no sistema nervoso central ou extrínsecas quando refletem diferenças culturais, mas nesse último caso elas não resultam dessa condição. (Fonseca, 1995; Sisto, 2001; Santos, Rueda & Bartholomeu, 2006 e Rotta, 2006).

Ohlweiler (2006) nos diz que devido ao grande número de termos encontrados na literatura, tais como “distúrbios”, “dificuldades”, “problemas”, “discapacidades” e “transtornos”, é necessário definir uma terminologia uniforme que possibilite uma melhor comunicação entre os profissionais que atuam no campo da aprendizagem. A autora apresenta uma distinção entre dificuldade e transtorno de aprendizagem. A dificuldade se refere a problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares, déficits cognitivos, entre outros, podendo ser chamada de percurso. Podem ser também,

secundárias a outros quadros diagnósticos como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas. O transtorno consiste num conjunto de sintomas e sinais que interferem no processo de aquisição e manutenção de informações, gerando perturbações no aprender da criança. Compreendem uma inabilidade específica, ou seja, o desempenho em leitura, escrita e matemática é significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. Desta forma, dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente num transtorno de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, não nos preocupamos em fazer essas distinções, pois esse não era nosso principal objetivo, mas estamos cientes dessas visões e da complexidade que envolve o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que todas as concepções trazem sua contribuição para a compreensão do fenômeno. O problema maior é quando nos tornamos rígidos, defendendo apenas um ponto de vista, ignorando outros fatores intervenientes.

As crianças que não aprendem também foram objeto de estudo dos pesquisadores que têm como referencial teórico, a teoria piagetiana. Apresentaremos a seguir suas contribuições, visto que é nessa perspectiva teórica que este trabalho se fundamenta.

Piaget (1964/2001), por meio da observação e do método-clínico, sistematizou toda a evolução do desenvolvimento mental da criança que vai de uma completa indiferenciação entre o eu e o mundo para uma diferenciação cada vez mais ampla. A vida mental se caracteriza por uma evolução crescente em direção a um equilíbrio final, que é representado pelo espírito adulto. O desenvolvimento consiste numa equilibração progressiva, ou melhor, numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio melhor, portanto superior. Segundo as palavras do autor:

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um “eu”, nem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não

é nem interno, nem externo, mas meio caminho entre esses dois pólos. Estes só se oporão um ao outro pouco a pouco (Piaget, 1964/2001, p. 20).

Piaget nos explica que essa diferenciação progressiva se efetua por meio de quatro processos fundamentais de construção de categorias do real: noções de objeto, de espaço, de tempo e de causalidade. Nos dois primeiros anos de vida, graças à ação que exerce sobre o mundo, a criança, aos poucos, vai se inserindo no espaço, no tempo e passa a perceber as relações causais entre os objetos.

Ramozzi-Chiarottino (1984) nos diz que essa organização é necessária, porque sem ela a representação não será adequada. Sua hipótese para as crianças que não aprendem, sem que se saiba o porquê, estaria relacionada a uma construção inadequada do real pela criança e no processo de estabelecimento de relações desse com a representação. A autora nos lembra que o real para Piaget é o mundo dos objetos e dos acontecimentos estruturados pela criança e isso ocorre graças à aplicação dos esquemas de ação sobre esse mundo. É por meio desses esquemas de ação que a criança vai, aos poucos, compreendendo as propriedades dos objetos, as regularidades da natureza e aquilo que suas ações conseguem ou não fazer em relação a seu mundo. A origem do déficit estaria no período sensório-motor e nesse caso, as crianças não poderiam reconstruir o real no plano da representação e, portanto, não atingiriam o nível das operações concretas.

Dolle e Bellano (1999), apoiados nessa hipótese, observaram crianças que não aprendem e verificaram que muitas delas não ultrapassaram o nível da estruturação do real característico do sensório-motor e pelo fato de não terem construído a representação do espaço, do tempo e da causalidade, não atingiram a reversibilidade. Outras crianças, no entanto, não atingiram apenas a reconstrução no nível das operações concretas.

Com base nesta pesquisa, os autores adotaram uma terapia que consiste em colocar as crianças em condições de agir sobre o real a fim de reconstruí-lo, favorecendo a abstração reflexiva. A experiência no trabalho com essas crianças revelou que a melhora no rendimento escolar, não se limitava apenas a um setor da atividade cognitiva, mas se estendia ao conjunto de todas as condutas. A não-construção adequada do real levaria as crianças a terem sentimentos de fracasso, de impotência e esses por sua vez desencadeariam

sentimentos de rejeição, de desgosto e de cólera. Contradizendo muitos educadores e profissionais da área, os autores afirmam que tais sentimentos não seriam a causa do fracasso, mas sim seus efeitos. A terapia focada na construção do real envolve tanto os aspectos afetivos como os aspectos cognitivos.

Zaia (1996a), partindo dessa mesma concepção propôs uma intervenção psicopedagógica com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e adaptou, de Mantovani de Assis*, o processo de solicitação do meio às crianças do antigo primeiro grau, hoje, 1º ciclo do Ensino Fundamental. Seu estudo objetivou o desenvolvimento cognitivo e a estruturação do real; e também ampliou as possibilidades para aprender e resolver problemas. A resolução de problemas favorece o desenvolvimento da autoconfiança e da auto-estima e provoca o aparecimento de relações de reciprocidade e respeito-mútuo nas interações entre os companheiros durante o processo. Zaia (1996a), no seu estudo, utilizou as propostas de reeducação apresentadas por Ramozzi-Chiarottino (1984) para as crianças sem estruturação do real e com atraso em seu desenvolvimento. As fases: “estruturar o real, no nível das representações; solicitar classificações e seriações, para chegar às operações; solicitar explicações sobre o mundo físico, sobre os objetos anteriormente estruturados no nível da ação, isto é voltar ao real e dar significado” (Zaia, 1996a, p. 208) possibilitariam às crianças passar da ação à compreensão. Os resultados demonstraram avanços no processo de estruturação cognitiva das crianças e nas interações sociais.

Ao apresentar o trabalho desses autores, a intenção não foi a de fazer uma revisão exaustiva dos inúmeros estudos sobre dificuldades de aprendizagem, mas mostrar as opiniões dos estudiosos da Teoria de Piaget sobre um tema tão complexo e fascinante.

Sintetizando tudo que foi exposto até o momento, podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem têm sido compreendidas sob vários ângulos, sendo eles faces de um problema tão complexo que justifica, em parte, múltiplas explicações.

Ainda nos resta analisar um aspecto fundamental quando se trata desse tema: os aspectos afetivos em relação aos aspectos cognitivos.

* Sobre o processo de solicitação do meio ver Mantovani de Assis, O. Z. *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares da criança*. Campinas: Unicamp – FE – Tese de Doutorado, 1976.

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas, via de regra, à dimensão afetiva ou cognitiva. Aliás, isso não se restringe às crianças que não aprendem. Verificamos essa dicotomia sempre que vamos estudar as dimensões - afetividade e inteligência. Será um sonho tentar unir esses dois aspectos tão nobres do ser humano, ainda mais quando relacionados à aprendizagem?

Kupfer (2003) ao discutir a dicotomia entre afetividade e cognição verifica que ela ainda existe na concepção dos educadores, quando dizem que a criança não aprende porque tem algo em seu funcionamento cognitivo que a impede de aprender, ou que não aprende porque apresenta problemas familiares que prejudicam sua concentração na escola, interferindo em sua aprendizagem. A primeira concepção aponta para problemas de ordem cognitiva, enquanto que a segunda para problemas de ordem afetiva. Na visão da autora, com a qual concordamos inteiramente, tais concepções precisam ser problematizadas, caso queiramos avançar na difícil compreensão dos problemas de aprendizagem. Um problema multideterminado ultrapassa a causalidade bipolar cognitivo/afetivo.

Para Sastre e Moreno (2002) a escola deve se preocupar com a formação integral do indivíduo, não valorizando apenas um aspecto – o cognitivo – como sempre fez. Defendem a idéia de que razão e emoção são as bases para a construção de relações pessoais equilibradas e satisfatórias e por isso não podem ser negligenciadas pela escola.

Em conclusão, verificamos que o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem ainda são temas bastante estudados entre os pesquisadores (Aquino, 1997; Carvalho, 1997; Corrêa, 2001; Rossini e Santos, 2001; Sisto & Martinelli, 2006, Martinelli, 2006). Percebemos que as causas atribuídas ao fracasso escolar mudaram ao longo do tempo sem conseguir, no entanto, chegar a conclusões plausíveis. Houve sempre a tendência em valorizar um aspecto em detrimento de outro: se a ênfase é no cognitivo, não se dá importância aos aspectos afetivos e sociais que também são fundamentais na escola. A questão é conseguir integrar todos eles, visto que o ser humano é uma síntese de todos esses aspectos e estudá-los, separadamente, pode facilitar o estudo em si, mas não sua compreensão global. Entendemos que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem são multideterminados e devem ser compreendidos de forma singular e particular. Além disso, acreditamos que a aprendizagem está relacionada aos processos de desenvolvimento, tal como propõe Piaget, e sendo assim é um processo construtivo que implica numa gênese.

Este trabalho busca novos entendimentos das relações entre afetividade e inteligência em escolares. Acreditamos que estudos mais sistematizados devam ocorrer para que possamos, aos poucos, desvendar os mistérios ainda existentes nessa relação.

Mais precisamente, nossa pretensão é verificar se há relação entre afetividade e cognição em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem.

O trabalho consta de oito capítulos. O primeiro é dedicado ao tema afetividade e inteligência. Nele são apresentados os conceitos e sua compreensão ao longo da história e alguns representantes teóricos. No segundo capítulo, apresenta-se a perspectiva teórica de Piaget sobre as relações entre afetividade e inteligência e o terceiro relata os principais estudos brasileiros embasados nessa teoria, ressaltando os que buscaram relacionar ambos os aspectos na escola, incluindo as relações com o professor e com as dificuldades de aprendizagem.

No quarto e quinto capítulos delimitam o problema e objetivos. No sexto é apresentado o método: os procedimentos na coleta e análise de dados que nortearam o presente estudo.

O sétimo capítulo analisa os resultados e o oitavo apresenta a discussão e as considerações finais que conseguimos alcançar.

AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

1.1 – Da dicotomia à relação

*Quem sabe direito o que uma pessoa é?
Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso,
porque o que a gente julga é o passado.*

Guimarães Rosa

Afetividade é tema sempre presente entre os pensadores, sejam eles filósofos, psicólogos ou pesquisadores de diferentes áreas, quer da saúde, quer da educação e outras que também estudam esse aspecto da vida humana. Podemos dizer o mesmo a respeito da inteligência. A Psicologia, principalmente, é um campo da Ciência que tem buscado compreender ambos os aspectos por acreditar que eles estão presentes em toda e qualquer conduta humana. No entanto, ao procurar pesquisas sobre a afetividade e a inteligência, encontramos estudos que se voltaram para cada aspecto separadamente. Isso talvez pelo fato de que cada um, por si só, já é algo bastante complexo e controvertido.

Razão e emoção foram tratadas há séculos por filósofos e poetas e atualmente no campo científico. As idéias de alguns filósofos nos ajudam a compreender como este tema foi pensado e estudado ao longo da História.

Ramozzi-Chiarottino (2002) ao tratar do tema razão e emoção apresenta a posição de Pascal, Descartes, Kant, Freud e Piaget e de poetas como Camões. Analisando o pensamento dos filósofos, salienta que razão e emoção sempre estiveram separadas na História das Idéias, como podemos observar na célebre frase de Pascal: “O coração tem razões que a razão desconhece” (p.42). Descartes, pai do racionalismo, define a razão como a faculdade de “bem julgar”, a faculdade de discernir entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Kant define a razão como “forma” da universalidade, mas admite que a *Razão Pura* fundamenta o conhecimento matemático e físico, enquanto que a *Razão Pura e Prática* fundamenta o conhecimento ético que garante a autonomia da vontade e a liberdade do homem. A contribuição de Kant, segundo a autora, foi trazer ao homem o que era privilégio dos deuses, o *imperativo categórico* – que, em síntese, é um dever interno.

Como podemos ver, para alguns filósofos, a emoção estaria ligada a uma “falta de razão”, enquanto que a razão estaria ligada à possibilidade de conhecimento necessário e universal e a uma escolha correta entre o bem e o mal (Ramozzi-Chiarottino, 2002).

Ainda no campo da Filosofia, Pessotti (2002) examina alguns significados antigos das palavras “razão” e “paixão” destacando as semelhanças com o conceito atual. Após percorrer o caminho histórico, conclui que a Filosofia passada nos legou duas propriedades da razão. A primeira delas é que o termo “razão” implica em leis para o acerto do pensamento e da ação e a segunda é que a “razão” designa uma ordenação das coisas e do mundo.

Ao analisar a “paixão” na tradição filosófica, acentua que ela recebeu entre os filósofos uma atenção menor e, quando abordada, era vista com conotações negativas. Paixão, explica o autor, significa sofrimento, “pathos” em latim, “affectus”, atenção. Nesse sentido, a paixão é o lado da submissão humana às contingências do corpo e da vida. A razão, por sua vez, é um instrumento para apropriar-se do mundo, para construir idéias e para inventar a técnica. Além desse significado do termo paixão, existe outro, desde a Filosofia pré-socrática, que significa desgoverno de si mesmo (Pessotti, 2002).

Pessotti (2002) coloca um terceiro significado da paixão: a famosa cegueira que faz o apaixonado voltar toda a sua atenção e os “afetos” para o objeto da paixão e a sua inteligência já não mais obedece às leis da lógica. Nesse caso, a paixão tem um objeto, projeta-se para ele e esse objeto passa a dirigir o pensamento e a conduta e assume o aspecto de razão extraviada. Na tradição filosófica, a moralidade seria a recuperação da hegemonia da razão sobre as paixões, a correção da “razão extraviada”. Paixão implica numa certa tirania do objeto que ocorre em dois sentidos: como coerção e como exclusividade. Essa dominação do objeto, segundo o autor, preocupou o pensamento de Kant e Nietzsche de forma divergente. Kant enxergava a paixão como uma limitação do homem a ser superada, enquanto Nietzsche a enxergava como “forma suprema de saúde”.

Apenas nas obras do Romantismo, a paixão era considerada de forma positiva: a força que move o homem, a chama de toda a criação que pode ser exemplificada na frase de Hegel: “Nada de grande foi criado ou pode ser realizado sem paixão.” (Pessotti, 2002, p.40).

Em conclusão, Pessotti (2002) assinala que o autoconhecimento, entendido como consciência do extravio da razão, de percepção da força coercitiva da paixão e de conhecimento dos seus próprios impulsos, evitaria a degradação da paixão em sofrimento ou loucura.

Analisando essas considerações, reconhecemos que os filósofos foram os primeiros a pensar a natureza humana de forma reflexiva e racional e para isso se valeram, prioritariamente, da razão. A visão do predomínio da razão sobre a afetividade teve influência nos estudos subseqüentes e permanece na atualidade, embora hoje várias teorias estudem esses aspectos de forma integrada, sem predomínio de um sobre o outro.

Seguindo a trajetória na busca da compreensão do homem, surgiu a Psicologia, que, em seus primórdios, pretendia estudar o homem de forma mais científica, fortemente influenciada por pesquisas e expansão científica da época do Renascimento, tanto no campo da Física, da Matemática como no campo da Anatomia e da Fisiologia.

Pinto (2002a), em seu artigo intitulado *É (im)possível o estudo da afetividade na Ciência Psicologia?*, faz uma análise da afetividade evidenciando a filosofia aristotélica e algumas características que contribuíram para o surgimento da Ciência Psicologia. Segundo o autor, Aristóteles traz contribuições importantes para uma visão não dualista do homem ao predizer que quaisquer que forem as funções do organismo, como, por exemplo, os sentimentos, elas não podem ser separadas dos atributos do corpo. Isso quer dizer que quando o ser humano sentir alguma emoção na alma, como amor, tristeza, cólera e outras, o corpo ao mesmo tempo será ativado e “sentirá” algo como, por exemplo, um rubor na face diante de uma situação embaraçosa e constrangedora. No entanto, o autor salienta que as idéias de Aristóteles priorizavam a razão, pois a afetividade era compreendida sempre pela cognição e isso influenciou a Filosofia ocidental que se apropriou da razão, do pensamento racional para iniciar a reflexão sobre as múltiplas faces da *psyche*, que teve influência no nascimento da Psicologia.

Continuando a sua análise, Pinto (2002a) passa a discutir o surgimento da Psicologia dita científica, encabeçada por Wundt, a partir dos anos de 1880. Pesquisador e médico alemão, Wundt se interessou pelos estudos da consciência, a qual denominou de fenômeno mental e suas partes constituintes como imaginação, memória, pensamento e afetividade. Os estudiosos da época quiseram reduzir a *psyche* em termos psicofísicos.

Interessavam-se em medir a reação de um sujeito a um estímulo, as conseqüências da emoção no arcabouço esqueleto-muscular, a inervação de um grupo de músculos e pouco se preocupavam com os conteúdos das experiências emocionais. As conseqüências das pesquisas da Psicologia dita científica são uma identificação com a racionalidade, ignorando a subjetividade do sujeito.

Pinto (2002a) não nega a importância de toda a trajetória da Psicologia como ciência, mas ressalta que ela se esqueceu de estudar a afetividade como um objeto particular, colocando-a num plano secundário ao estudar o fenômeno afetivo por intermédio da razão. O autor defende a idéia de que se reflita sobre o aporte teórico-conceitual que tem explicado a inter-relação de estruturas afetivo-cognitivas, principalmente no que concerne à afetividade na Ciência Psicologia, senão a afetividade continuará a ser estudada pela particularidade cognitiva. Ilustrando as idéias do autor, temos:

Explica-se uma tristeza, que é uma experiência afetiva, por excelência, tem sido tratada muito mais como mudanças de natureza comportamental ou cognitiva somente, por exemplo, pela descrição acentuada do déficit de memória e atenção e adaptações comportamentais do que pelo próprio entristecimento em si (Pinto, 2002a, p.47).

Em outro artigo, Pinto (2002b) tratando ainda da afetividade, discute-a como um importante tema de estudo do psiquismo humano. Para tanto, inicia buscando a origem da afetividade, que segundo o autor é difícil estabelecer. Provavelmente seu início esteja no momento em que o homem aventurou-se a entender o funcionamento da alma, como uma idéia rudimentar semelhante a um espírito mítico e profundo, que era regido por agentes sobrenaturais. O ser humano, ao explorar introspectivamente os seus pensamentos mais íntimos, começou a descobrir um mundo de significados e além de pensar, ele começou a sentir o mundo à sua volta através de nuances afetivas como a alegria, a tristeza, a saudade, o amor, o ódio, a inveja e outras. As emoções passam a ser amplamente estudadas, mas seu significado está atrelado à racionalidade, ou seja, a preocupação maior está em evidenciar os efeitos da emoção sobre o organismo humano e não em mostrar os significados

particulares que ela empreende no ser humano, na organização de sua vida psicológica. Segundo o autor, a afetividade, para ter vida própria, está na dependência ou na co-dependência de outro sistema ou saber psicológico, daí a necessidade de compreender as emoções como algo dinâmico, como uma rede de significados próprios e que exercem modificações na funcionalidade psicológica do ser humano.

Pinto (2002b), ao discutir as manifestações afetivas, acredita que as definições são pouco coerentes no mundo da Psicologia, pois se tem o hábito de representar o ser humano psicológico como um ser que pensa racionalmente e não como aquele que sente afetivamente. Defende que a afetividade, independentemente de quaisquer abordagens teóricas, seja estudada por meio de sua propriedade e de sua natureza. Além disso, assinala que a afetividade pode ser um tema como qualquer outro de real destaque, embora possa manter uma interconexão com as demais estruturas como a memória, a motivação, a percepção, as fantasias e os sonhos, temas esses estudados pela Psicologia.

Por esta breve exposição, percebemos, em todo o percurso da Psicologia, a dificuldade em dar aos estudos da afetividade e da inteligência o mesmo valor e importância. Concordamos com a posição de que se quisermos avançar nos estudos das relações entre esses aspectos, precisamos considerar o afeto e a razão com dimensões equivalentes, para que não se corra o risco de analisar o afeto sob a ótica da razão e vice-versa.

1.2 – Dos termos: afetividade-emoção-sentimento e inteligência

Passaremos a analisar os termos afetividade e razão no âmbito da Psicologia, e iniciaremos fazendo algumas distinções.

O termo afetividade é amplo e tem sido utilizado como sinônimo de emoção e sentimentos. Para falar sobre a vida afetiva, seria bem mais fácil recorrer aos poetas que traduzem nossas emoções e sentimentos de forma clara e precisa. Mas num trabalho científico, cada termo deve ter uma definição própria, com características bem definidas, para não se tornar superficial. Nessa tentativa, iniciamos com uma pergunta: por que falar sobre a vida afetiva no campo da Psicologia? A resposta é bastante simples: a vida afetiva é parte integrante da vida psíquica. As nossas expressões só podem ser compreendidas quando acompanhadas dos afetos e eles, em várias situações da vida, orientam nosso comportamento.

Para Oliveira (2001), o termo afetividade é ambíguo e difícil de ser definido, pois abrange interpretações díspares e, além disso, aparece com outros termos próximos como emoção, sentimento, sensibilidade, paixão, desejo, pulsão, instinto, motivação, cognição, vontade e interesse.

No mesmo sentido, Dolle (1993) afirma que quando nos referimos à afetividade não sabemos bem do que se trata. Para ele a afetividade não pode ser dissociada de outros aspectos. Ela é específica e se refere às pulsões, às emoções, aos sentimentos qualquer que seja sua natureza.

Explicando os afetos, Bock, Furtado e Teixeira (1993) dizem que recebemos estímulos por meio dos nossos órgãos dos sentidos a partir do momento que entramos em contato com o meio físico e social. Esses estímulos são conduzidos para o mundo interno e ganham significações, sentimos algo em relação a eles como, por exemplo, prazer ou desconforto. A reação psíquica exprime um estado afetivo que pode ser penoso ou agradável, vago ou qualificado. Os afetos seriam essa tonalidade afetiva que as coisas ganham em nosso mundo interno.

Segundo os autores, a vida afetiva é composta por amor e ódio que são considerados afetos básicos, presentes em nossas expressões, ações e pensamentos.

Pergher, Grassi-Oliveira, De Ávila e Stein (2006) utilizam uma definição de afeto que, segundo eles, tem sido utilizada na literatura. Afeto seria a capacidade de subjetivação e forma de expressar uma resposta emocional; refere-se à qualidade e ao tônus emocional que vem junto com uma idéia ou representação mental, ou seja, seria o componente emocional de uma idéia.

Etimologicamente, afetividade, segundo Oliveira (2001), provém do supino latino *affectum*, do verbo *prover*, dotar, que se relaciona com *ad-facere*, que significa fazer e ao falarmos desse termo nos vêm à mente os vocábulos “emoção” ou emotividade e “sentimento”. Então podemos nos perguntar: o que é emoção? Qual a relação das emoções com a vida afetiva?

Segundo Barros, citado por Pinto (2002a), *emoção*, que deriva do latim *movere*, significa reações complexas que ocorrem no interior do organismo. Complementando, Oliveira (2001) esclarece que o termo *emoção* tem a mesma raiz de motivação e significa um *e-motus* ou um movimento para fora de si mesmo, ou seja, quando alguém está emocionado, está perturbado, portanto, fora de si. O autor conclui que a emoção se caracteriza por ser mais passiva e somática, e a afetividade por ser mais ativa e psíquica, como veremos a seguir pelas definições de outros autores.

Bock, Furtado e Teixeira (1993) definem *emoções* como expressões afetivas acompanhadas de reações do organismo, intensas e breves, em resposta a um acontecimento inesperado. Para os autores, as emoções são expressões da vida afetiva, mas se dão como experiência interna, algo que é “sentido”. A experiência interna implica na percepção de modificações que ocorrem no organismo, que são as reações orgânicas como os batimentos cardíacos, o tremor, o riso, o choro, as lágrimas, as expressões faciais etc. Essas reações não podem ser evitadas, embora possamos escondê-las, disfarçá-las dependendo das situações sociais em que nos encontramos.

Davidoff (2001) define emoção, que, segundo ela, pode ser também chamada de afetos, como estados interiores caracterizados por pensamentos, sensações, reações fisiológicas e comportamento expressivo específico. Salienta que elas aparecem de forma súbita e são difíceis de controlar, embora não determinem comportamentos. A emoção, influenciada pelas aprendizagens passadas e pelo ambiente social, teria a função de aumentar o incitamento, a reatividade ou a irritabilidade. A autora, ao analisar as origens

das emoções, apresenta a idéia de Charles Darwin, que considerava as emoções como geneticamente programadas para garantir a sobrevivência nos animais.

As pesquisas sobre as emoções evidenciaram que elas podem ser universais, pois os resultados demonstraram que as emoções a seguir são experienciadas no mundo inteiro: alegria, raiva, desagrado, medo, surpresa, tristeza, interesse, vergonha, desprezo e culpa (Davidoff, 2001; Weiten, 2002).

Segundo Davidoff (2001), quando sentimos emoções, três componentes estão presentes: subjetivos, comportamentais e fisiológicos. Esses componentes estão entrelaçados e em constante interação. Os pensamentos, por exemplo, alteram os sentimentos e as reações físicas. De forma ilustrativa, exemplifica que, quando estamos com raiva de uma pessoa, podemos intensificar nossa raiva pensando em coisas irritantes e classificando as qualidades deploráveis dessa pessoa.

Weiten (2002) também apresenta componentes da emoção. Para ele, emoção é um conceito vago, difícil de definir, que envolve componentes cognitivos, psicológicos e comportamentais. De acordo com suas palavras “emoção envolve: uma experiência subjetiva consciente (o componente cognitivo), acompanhada de uma estimulação corporal (o componente fisiológico) e de claras manifestações características (o componente comportamental)” (p.294).

Sobre o componente cognitivo da emoção, Weiten (2002) diz que a emoção é extremamente particular e subjetiva. O estudo desse aspecto é feito mediante as informações dos sujeitos que dizem o que estão sentindo. As avaliações cognitivas dos eventos de suas vidas são determinantes fundamentais das emoções que experienciam. A experiência consciente da emoção implica em uma avaliação, pois as pessoas caracterizam suas emoções como agradáveis e desagradáveis, embora ambas possam aparecer juntas.

Bock, Furtado e Teixeira (1993) asseveram que as emoções auxiliam na avaliação das situações, servem como critério de valorização que pode ser positiva ou negativa para as situações de nossa vida. Além disso, as emoções preparam nossas ações, nossas reações ao meio, cumprindo, dessa forma, uma função adaptativa. A emoção está ligada à consciência e isso permite que as emoções sejam ditas ao outro por meio da linguagem, como fazem os poetas.

O componente fisiológico da emoção é explicado por Weiten (2002) pela ação do sistema nervoso autônomo, que regula a atividade de glândulas, músculos lisos e vasos sanguíneos. As emoções são acompanhadas por estimulação visceral e podemos citar como exemplo ilustrativo os dizeres populares frente às situações de ansiedade: “estou sentindo um nó no estômago” ou uma “coisa na garganta”.

Os sorrisos, as caras fechadas, os punhos cerrados, os cenhos franzidos e os ombros caídos são manifestações de emoções e, portanto, se referem ao componente comportamental que se expressa por uma “linguagem corporal” ou comportamento não-verbal (Weiten, 2002).

No mesmo sentido do termo afeto, citado anteriormente, Pergher, Grassi-Oliveira, De Ávila e Stein (2006), identificam emoção com reações orgânicas que podem ser breves, intensas e circunscritas. A emoção se relaciona com um evento ambiental específico.

E os sentimentos? O que poderíamos falar sobre eles e em que diferem das emoções? Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1993) os sentimentos são mais duradouros que as emoções e não são acompanhados de reações orgânicas intensas. Os autores consideram a paixão uma emoção, enquanto que o sentimento seria a ternura, a amizade, mas ambos são manifestações do mesmo afeto básico – o amor. O principal é que as emoções e os sentimentos, que são aspectos da vida afetiva, compõem o homem e sua vida psíquica.

Para Viscott (1982) os sentimentos colorem e definem a nossa percepção de mundo. Estão presentes na forma como reagimos ao mundo à nossa volta, na maneira como percebemos que estamos vivos. Segundo suas palavras:

Sem sentimentos não há existência, não há vida. Falando com simplicidade, cada um de nós é os sentimentos que tem. Aquilo que sentimos a respeito de qualquer coisa reflete nossa história e desenvolvimento, nossas influências passadas, nossa agitação presente e nosso potencial futuro. Compreender nossos sentimentos é compreender nossa reação ao mundo que nos circunda (Viscott, 1982, p. 17).

As palavras desse autor reforçam a importância dos sentimentos na vida psíquica do ser humano, ao considerar que sem eles não pode haver existência, pois somos os sentimentos que temos.

Kandel, Schwartz e Jessell (2003) propõem uma distinção entre as emoções e os sentimentos. O termo *emoção*, segundo os autores, refere-se somente ao estado corporal e o termo *sentimento* é usado para a sensação consciente.

Essas definições nos permitem inferir que as emoções e os sentimentos, embora com significados diferentes; compõem a vida afetiva, portanto, a afetividade.

E a razão? Como a Psicologia a tem entendido? Razão, cognição, pensamento e inteligência são termos utilizados muitas vezes para designar a mesma coisa.

Conforme dissemos, a razão foi objeto de curiosidade dos filósofos, dos cientistas de diferentes áreas e dos psicólogos. A questão que norteou a busca pela compreensão da razão é mais ou menos a seguinte: Como pensamos? Como nós resolvemos os problemas que nos são colocados? A fim de responder a essas questões, surgiram pesquisas que estudaram de forma mais vigorosa, um dos aspectos do pensamento: a inteligência.

No senso comum, inteligência significa a capacidade que a pessoa apresenta para resolver problemas corretamente, para se adaptar a novas situações, para aprender. A Psicologia compreende a inteligência de um modo mais complexo, sem conseguir, no entanto, apresentar uma definição única. O caminho a percorrer nesse campo parece ainda longo até que um consenso entre os estudiosos possa prevalecer.

Bueno e Primi (2000) apresentam três modelos que explicam a inteligência no campo da Psicologia: os modelos psicométricos, que propõem uma descrição estrutural da inteligência; os modelos desenvolvimentistas, que descrevem a evolução das estruturas e funções cognitivas, e os modelos cognitivistas, que buscam fazer uma descrição funcional do processamento da informação. Segundo os autores, os dois primeiros modelos foram os mais estudados ao longo da Psicologia e apareceram quase que simultaneamente. Abordaremos de maneira resumida cada modelo para que tenhamos uma visão da evolução da compreensão da inteligência.

A inteligência, segundo o modelo psicométrico, é baseada no método de análise de dados denominado *análise fatorial*, que é um recurso estatístico, utilizado para avaliar correlações, como meio de descoberta de fatores comuns que corresponderiam, no âmbito

psicológico, às estruturas mentais. Dependendo da análise empregada, derivaram-se diferentes teorias a respeito da estrutura da inteligência que podem ser agrupadas em três concepções: as de estrutura única (fator *g*), as de estruturas múltiplas (fatores de grupos) e as de estruturas hierárquicas (Bueno & Primi, 2000; Anastasi & Urbina, 2000).

Para a primeira concepção, a inteligência é estruturada em torno de um único fator e existem processos cognitivos comuns aos diferentes tipos de atividades mentais. A segunda concepção, oposta à primeira, postula a inexistência de um fator geral, mas a existência de vários fatores que, intercorrelacionados, formam um grupo. A inteligência, resultante dessa visão, é entendida como a união de aptidões básicas, que, embora estejam correlacionadas, não têm o mesmo peso nas realizações cognitivas particulares. Por fim temos a terceira concepção que tenta conciliar as duas anteriores. Os pesquisadores dessa concepção postulam a existência de fatores gerais simultâneos aos fatores de grupo. Isso quer dizer que em termos de funcionamento cognitivo existem processos comuns a todas as realizações cognitivas e, ao mesmo tempo processos mais específicos presentes em realizações particulares (Bueno & Primi, 2000; Davidoff, 2001).

As avaliações da inteligência baseadas na psicometria receberam inúmeras críticas, algumas pertinentes, outras nem tanto, mas podemos observar, pela resumida explanação, a grande evolução na maneira de compreender a complexidade da inteligência, sem, contudo, chegar a um denominador comum.

O maior expoente do modelo desenvolvimentista foi Jean Piaget que descreveu a construção das estruturas mentais. Estas estruturas permitem ao ser humano conhecer e organizar o mundo, e conhecer os processos cognitivos que possibilitam essa elaboração. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo é uma forma crescente de adaptação ao meio, uma busca contínua de equilíbrio nas relações que o sujeito estabelece com o meio. “A inteligência é uma adaptação.” (Piaget, 1936/1996, p. 15). Complementando, Piaget (2001) nos diz que a inteligência não é uma cópia da realidade e não está representada nos objetos. Ao contrário, ela é um processo de construção do sujeito que amplia e enriquece os objetos, ou seja, ela não é extraída dos objetos, mas é algo que é adicionado a eles. O autor defende a idéia de que a inteligência é uma construção e refuta as concepções inatista e empirista. Não nos deteremos nas explicações desse modelo, pois ele será abordado pormenorizadamente no segundo capítulo deste trabalho.

Os modelos cognitivistas propõem o estudo da atividade mental como uma questão de informação-processamento. A concepção básica da Psicologia Cognitiva é que não percebemos e agimos de maneira direta no mundo, mas nossas percepções, pensamentos e ações dependem de transformações internas. As informações do mundo chegam pelos órgãos dos sentidos, mas a habilidade de compreender uma informação, de reconhecê-la como algo que experimentamos no passado e de efetuar escolhas acertadas, dentre várias respostas, depende de um processo complexo de atividades conjuntas (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2006). Esse modelo tem contribuído com a Neurociência e vice-versa, pois essa ciência tem buscado localizar as estruturas cerebrais e descrever os mecanismos neurofisiológicos subjacentes às estruturas e funções cognitivas (Bueno & Primi, 2000).

Essas concepções mostram que a inteligência é uma função humana complexa e para dar conta dessa complexidade, diferentes abordagens teóricas têm se dedicado ao seu estudo. Compreender a inteligência significa entender seus pressupostos teóricos básicos.

Segundo Oliveira (2001), as funções cognitivas e/ou intelectivas contemplam diferentes aspectos como a percepção, a aprendizagem, o conhecimento, o pensamento, o conceito, o juízo, o raciocínio, a solução de problemas e outros. Em resumo, cognição seria tudo que se relaciona com a aquisição e processamento da informação.

Weiten (2002) define cognição como processos mentais envolvidos na aquisição de conhecimento. Em outros termos, ela envolve pensamento.

Dentre as concepções apresentadas, o modelo desenvolvimentista de Piaget norteará nosso trabalho por opção teórica e por refletir a inteligência e afetividade como aspectos indissociáveis, paralelos e irredutíveis.

1.3 – Relação entre afetividade e cognição

Ao pesquisar a relação entre afetividade e cognição no campo da Psicologia, encontramos uma variedade de correntes teóricas que estudam o tema, cada qual com suas especificidades e é importante conhecê-las. A discussão gira em torno da superação da dicotomia entre afetividade e cognição existente há algum tempo. Por outro lado, encontramos atualmente significativos trabalhos sobre a afetividade, o que demonstra a importância desse tema no campo científico.

Iniciaremos essa sessão apresentando pesquisas e artigos atuais sobre a relação afetividade e inteligência e em seguida apresentaremos as idéias de alguns teóricos que trouxeram contribuições importantes no campo da Psicologia, como Freud, Wallon, Vygotsky e Piaget, cuja teoria fundamenta o presente estudo.

O psiquismo humano tem sido estudado dentro de modelos evolucionistas. Oliva, Otta, Ribeiro, Bussab, Lopes, Yamamoto e Moura (2006) em um artigo intitulado “*Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob uma olhar evolucionista*” apresentaram uma breve história das principais transformações na concepção da mente, e de modelos evolucionistas que contemplaram a razão, a emoção e as ações humanas. Os autores começam a discussão, traçando momentos históricos da Psicologia na tentativa de estudar a mente humana. Iniciam com Wundt, que utilizou o método da introspecção para investigar a experiência sensorial consciente. Em seguida citam os behavioristas, que elegeram o estudo do comportamento humano observável. Por fim, os cognitivistas, que valorizam um sujeito ativo na construção do seu conhecimento e que, atualmente, buscam especificar os componentes fundamentais do processamento da informação.

Essas iniciativas, segundo os autores, ignoraram ou negligenciaram a história evolutiva da mente. A partir da década de 90, os princípios e as idéias da teoria da evolução das espécies passam a ter interesse e como consequência surge a Psicologia Evolucionista, que se baseia nos pressupostos da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin e desenvolvimentos posteriores (neodarwinismo), podendo considerá-la como a união da Biologia da Evolução com a Psicologia Cognitiva contemporânea.

Em relação ao estudo da emoção e da cognição, a Psicologia Evolucionista não identifica cognição com pensamento, mas considera cognição tudo o que é mental.

Desconsidera os efeitos das emoções sobre a cognição, pois a cognição engloba todas as operações do cérebro, incluindo emoções e raciocínio (Cosmides & Tooby, citado por Oliva et. al. 2006). As emoções são entendidas como programas superordenados que coordenam muitos outros: organizam percepções, atenções, inferência, aprendizagem, memória, escolha de objetivos, prioridades motivacionais, estruturas conceituais, categorizações, reações fisiológicas, reflexos, decisões comportamentais, processos de comunicação, níveis de energia e de alocação de esforços, coloração afetiva de eventos e de estímulos, avaliações da situação, valores, variáveis reguladoras, como a auto-estima e assim por diante. A emoção teria a função de atuar sobre diversos programas adaptativos, desativando uns, ativando outros e modificando os parâmetros de terceiros. Isso possibilita que o sistema todo opere de modo eficaz e harmonioso todas as vezes que se deparar com certos tipos de condições (Oliva et.al, 2006).

As emoções, ressaltam os autores, podem não ser conscientes. O cérebro, fruto da evolução, foi projetado para usar informações oriundas do ambiente e do próprio organismo com o objetivo de regular funcionalmente o comportamento e o próprio corpo, e nisso estão presentes tanto os aspectos cognitivos como os emocionais. Para a perspectiva evolucionista, a cognição deve servir para todas as atividades intelectuais de qualquer natureza e não apenas para um subconjunto de operações.

As emoções são compreendidas como forças que impulsionam, moldadas pela seleção natural, que motivam o ser humano à ação, levando-o a fazer uso de suas capacidades cognitivas (Workman & Reader, citado por Oliva, et.al. 2006). A contribuição da Psicologia Evolucionista é compreender a emoção de maneira funcional, que existe para levar o ser humano a desejar as coisas que levaram nossos ancestrais a serem bem sucedidos em termos adaptativos (Oliva et.al, 2006).

Na visão evolucionista, razão e emoção são entendidas como complementares, cada uma desempenhando funções distintas, em vários momentos do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Padrões morais, exemplificam os autores, como se comportar de determinada maneira, fazer escolhas e agir como trapaceiros dependem tanto de mecanismos racionais quanto emocionais, sendo esses aspectos compreendidos como funções mentais interativas.

Numa outra perspectiva teórica, mas que também se dedica ao estudo da filogênese para entender o funcionamento cerebral, temos a Neurociência. Esta área de conhecimento tem se destacado nas últimas décadas, principalmente pelos avanços na compreensão do cérebro e suas relações com o comportamento, graças, principalmente, à evolução tecnológica. Dentre os autores dessa perspectiva teórica, citaremos o neurologista Antônio Damásio que tem se dedicado a estudar emoção e razão e suas relações com o cérebro humano, refutando a idéia de que esses aspectos podem ser separados em partes distintas.

Ao tratar das emoções e sentimentos, Damásio (1996) defende a existência, na infância, de um mecanismo pré-organizado, inato responsável pelas emoções. Contudo, à medida que nos tornamos adultos, construímos emoções sobre as emoções iniciais. As emoções iniciais são denominadas de primárias e as emoções dos adultos, de secundárias.

As emoções primárias, segundo o autor, não dão conta de descrever toda a gama dos comportamentos emocionais, pois elas se referem aos processos básicos inatos e responsáveis pela pré-organização dos comportamentos e são dependentes da rede de circuitos do sistema límbico, mais especificamente a amígdala e o cíngulo, que provocam alterações corporais. O objetivo das emoções primárias seria a autopreservação, por exemplo, esconder-se rapidamente de um predador ou demonstrar raiva em relação a um competidor. Para Damásio (1996), as alterações corporais não são suficientes e há continuidade do ciclo que é a *sensação da emoção*. Isso ocorre nos seres humanos e essa sensação permite que a pessoa estabeleça uma relação da sensação com o objeto que a desencadeou e a percepção dessa relação faz intervir a consciência. É essa consciência que possibilita uma estratégia de proteção ampliada. Sentir os estados emocionais, ou seja, ter consciência das emoções, dá aos seres humanos “*flexibilidade de resposta com base na história específica de nossas interações com o ambiente*” (Damásio, 1996, p.162).

As emoções secundárias formam-se no decorrer do desenvolvimento do indivíduo e dependem das imagens mentais e das disposições adquiridas pela experiência. O sistema límbico, responsável pelas emoções primárias, não é suficiente para sustentar o processo de emoções secundárias, sendo necessária a intervenção de outras áreas cerebrais como a dos córtices pré-frontais e somatossensorial. No entanto, as emoções secundárias se estruturam a partir das emoções primárias, que são mecanismos mais arcaicos do cérebro, que

necessitam dessas novas estruturas para poderem se expressar, estando ambas em íntima relação.

Damásio (1996) estudou pacientes com lesões pré-frontais e verificou que as emoções secundárias encontram-se prejudicadas. Esses pacientes não conseguem gerar emoções relacionadas às imagens evocadas por uma categoria específica de situações e estímulos, impedindo-os de ter o sentimento decorrente dessas imagens.

Damásio (1996) faz uma distinção entre emoção e sentimento. Para ele, todas as emoções geram sentimentos, mas nem todos os sentimentos são derivados das emoções. Explicando: a primeira situação, diz que todas as alterações orgânicas visíveis ou não, provenientes das emoções, são percebidas interiormente por nós, devido às informações trazidas pelos terminais neuronais, localizados em diferentes órgãos que são controlados por determinadas áreas cerebrais. Essas áreas cerebrais criam uma “imagem” da paisagem do corpo no decurso de uma emoção, que está em constante mutação. As alterações ocorridas no corpo são acompanhadas pelo indivíduo e ao mesmo tempo em que ele as percebe, desenrolam-se pensamentos sobre conteúdos específicos e é esta a essência daquilo que Damásio chama de sentimento. Um sentimento está na dependência da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma outra imagem, como, por exemplo, a imagem visual de um rosto e a imagem auditiva de uma melodia.

É importante registrar uma ressalva do autor. Justaposição implica numa sobreposição, numa “combinação” e não numa “mistura”. Isso explica porque nos sentimos deprimidos quando pensamos em pessoas ou situações que em hipótese alguma se relacionam à tristeza ou à perda, ou ainda, quando nos sentimos animados sem nenhum motivo aparente.

A alegria, a tristeza, os sentimentos de maneira geral seriam a capacidade de percepção conjunta de todos os estados corporais experimentados pelo sujeito e dos pensamentos vinculados a tais estados. Se vivenciamos um estado corporal positivo, gerando uma emoção agradável, as imagens são geradas rapidamente, com uma diversidade muito maior, aumentando a velocidade do raciocínio, sem que isso implique numa eficiência, pois a eficiência não está ligada à rapidez. Ao contrário dos estados positivos, os negativos geram uma emoção desagradável. Nesse caso, as imagens são geradas lentamente, sua diversidade é menor e o raciocínio menos eficiente.

Damásio (1996) nos informa que quando os estados emocionais negativos se repetem com frequência ou de modo persistente, como na depressão, observa-se um aumento na proporção de pensamentos suscetíveis de serem associados às situações negativas, afetando o estilo e a eficiência do raciocínio. Nos estados positivos, ocorre o contrário.

Por essas informações do autor, podemos verificar claramente as relações entre emoção e razão e elas nos levam a pensar em que tipo de experiências, positivas ou negativas, estamos vivenciando prioritariamente em nossa vida.

Por fim, destacamos as contribuições de Damásio (1996) no estudo de pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, área envolvida nos planos e intenções do indivíduo, portanto, no raciocínio. O autor verificou uma perda da capacidade de atividade emocional desses pacientes, um comportamento anti-social, embora seu raciocínio estivesse preservado e isso o levou a concluir a existência de uma relação entre a razão e as emoções. Para o autor, tanto a emoção como os sentimentos são indispensáveis à racionalidade.

A partir desses estudos, Damásio (1996) desenvolve uma teoria que evidencia a complexidade entre emoção e cognição ao dizer que os dois aspectos estão reciprocamente implicados nos processos de pensamento. Acredita também que o cérebro e o corpo não são instâncias separadas, pois estão indissociavelmente ligados por circuitos neurais e bioquímicos que permitem uma conexão mútua. Tudo que acontece no corpo influencia o cérebro e vice-versa. Segundo as palavras do autor:

... o amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planificada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo. A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne (Damásio, 1996, p. 18).

Damáσιο (1996) defende a idéia de que as emoções e os sentimentos devem ser entendidos e estudados de maneira concreta e ser compreendidos da mesma forma que outros processos mentais, como a visão, a linguagem etc, como podemos verificar a seguir:

Não vejo as emoções e os sentimentos como entidades impalpáveis e diáfanas, como tanto insistem em classificá-los. O tema de que se trata é concreto, e sua relação com sistemas específicos do corpo e no cérebro não é menos notável do que a da visão ou da linguagem. (...) Por último é importante percebermos que a definição concreta de emoção e sentimento em termos cognitivos e neurais não diminui sua beleza ou horror, ou seu estatuto na poesia ou na música. Compreender como vemos ou como falamos não desvaloriza o que é visto ou falado. Compreender os mecanismos biológicos subjacentes às emoções e aos sentimentos é perfeitamente compatível com uma visão romântica do seu valor para os seres humanos (p. 195-196).

Nessa mesma perspectiva teórica, Bechara (2003) propôs um estudo para demonstrar que a tomada de decisões é um processo guiado pelas emoções. No seu trabalho utilizou um teste de jogo de apostas em que os sujeitos deveriam fazer escolhas. Dependendo da escolha feita, o apostador recebia uma recompensa imediata ou um castigo futuro. Dois grupos foram analisados comparativamente: um grupo composto por sujeitos normais e um grupo composto por pacientes com lesões ventromedial no córtex pré-frontal. Os resultados revelaram que os sujeitos normais evitaram os baralhos ruins e os sujeitos com lesões preferiram esse tipo de baralho, o que permitiu inferir que o perfil de desempenho dos pacientes é comparável à sua incapacidade de tomar decisões adequadas em sua vida real.

Ao constatar que o teste de jogo de apostas é uma ferramenta que detecta a deficiência na tomada de decisões em pacientes com lesão, Bechara (2003) pesquisa uma outra questão: saber se a deficiência está vinculada a uma falha na sinalização somática (emocional). Foi acrescentada ao teste uma medida fisiológica (atividade eletrodérmica – resposta de condutância cutânea, RCCs) com o objetivo de avaliar a ativação do estado

somático (ou geração de sinais emocionais) durante a tomada de decisões durante o jogo nos mesmos tipos de grupos.

Os resultados demonstraram que em ambos os grupos os sujeitos geraram RCCs após terem escolhido uma carta e após saber se ganharam ou perderam dinheiro. A diferença observada foi que no grupo de sujeitos normais os RCCs eram gerados antecipadamente à medida que ficaram mais experientes no jogo. Essas RCCs antecipadas funcionavam como “sentimentos viscerais” que preveniam o sujeito ao escolher uma carta ruim. Os sujeitos com lesões não geraram RCCs antes da escolha das cartas ruins e isso está relacionado ao fracasso da escolha no teste. Segundo Bechara (2003), esses resultados confirmam a idéia de que a tomada de decisões é guiada por sinais emocionais (sentimentos viscerais) que são gerados antes de eventos futuros.

Bechara (2003) concluiu que as emoções são importantes na interação das condições ambientais e os processos de decisão. Os sistemas emocionais proporcionam um conhecimento fundamental para a tomada de decisões rápidas e vantajosas. A Hipótese do Marcador Somático (ativação alterada de estados somáticos – sinais emocionais) sustenta a idéia neurobiológica de que as pessoas fazem julgamentos não avaliando apenas as conseqüências e a probabilidade de ocorrência, mas também o emocional.

Percebemos, nesta breve explanação que as contribuições da Neurociência são importantes para a compreensão dos processos mentais cognitivos e afetivos.

1.4 – Alguns estudos empíricos: instrumentos de avaliação dos aspectos afetivos e cognitivos

As relações entre afetividade e cognição também foram estudadas no âmbito da Psicologia Cultural.

Leme (2004) realizou um estudo empírico com o objetivo geral de contribuir para a compreensão de aspectos envolvidos na violência interpessoal e verificar algumas inter-relações entre afetividade e cognição, no funcionamento psicológico. Os conflitos interpessoais, nessa perspectiva, representam um fator de risco, principalmente, para adolescentes e jovens adultos. Segundo a autora, o conflito interpessoal consiste numa situação que mobiliza tanto recursos cognitivos como afetivos e estes aspectos interagem na regulação da conduta.

No referido estudo, os conflitos interpessoais são entendidos como situações de interação social em que está presente o confronto, o desacordo, a frustração e outros, e estes elementos desencadeiam afetos negativos que se manifestam em conduta violenta ou pacífica, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem. É nessa perspectiva que a resolução de problemas envolvendo conflito interpessoal, pode fornecer informações esclarecedoras da mobilização do afeto e da cognição e seu papel no funcionamento psicológico da criança e do adolescente em um dado contexto cultural.

Leme (2004), no quadro teórico de seu artigo, traz relevantes informações sobre a agressividade, abordando as variáveis que a desencadeiam, sua evolução, condutas não agressivas, resolução de conflitos e a importância da cultura. Tendo em vista o objetivo de nosso trabalho nos interessa citar como a autora apresenta a questão das inter-relações entre afetividade e cognição.

Os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na agressão se manifestam diferentemente, dependendo da forma de comportamento agressivo: explícito ou furtivo. A forma de comportamento explícito envolve confronto direto com o outro e a agressão se caracteriza por provocações, que podem evoluir para brigas físicas e em seguida para delitos muito graves como estupro, ataque e outros. Nesse caso, no campo da afetividade verifica-se a raiva como uma emoção presente e, no campo cognitivo, verifica-se a

dificuldade em encontrar soluções não agressivas para conflitos interpessoais e para compreender, nas inferências, as intenções alheias.

O comportamento furtivo não envolve confronto direto e a agressão pode ser observada em fraudes, roubos, vandalismos, desrespeitos à propriedade alheia. A afetividade, nesse caso, é acompanhada por afetos neutros, exceto pelo dano à propriedade alheia, que tende ao prejuízo do outro. Não se conhece ainda o aspecto cognitivo dos perpetradores da agressão furtiva, mas esse tipo de agressão exige uma maior sofisticação das habilidades cognitivas: planejamento, preocupação com consumo, com propriedade alheia e mentira como forma de escapar à punição. Estas formas de comportamento não se excluem, podendo alguns indivíduos apresentar as duas.

A fim de atingir os objetivos da pesquisa, Leme (2004) realizou dois estudos. No Estudo 1, a Escala CATS (*Children's Action Tendency Scale*), elaborada por Deluty, em sua versão completa, foi aplicada em uma amostra de 779 alunos de uma escola particular e duas públicas de ensino de 2^a a 7^a série. Na versão completa, a Escala CATS contém 13 descrições breves de situações de conflito interpessoal que vêm acompanhadas de três tipos de resolução: uma agressiva, uma submissa e uma assertiva - são os escores para cada situação. Os conflitos desta escala são os seguintes: sofrer provocações de colegas ou pais; sofrer injustiça de pais ou colegas; sofrer sanções dos pais e, sofrer humilhação pública infligida por colegas. Os resultados desse Estudo 1 coincidiram com os encontrados por Deluty, na amostra americana, ou seja, as tendências predominantes na resolução de conflitos foram as mesmas. Alunos brasileiros e americanos escolheram prioritariamente as soluções de tipo assertivo, em segundo lugar ficaram as do tipo submisso e por fim, as agressivas. No entanto, quando foram analisadas as médias de cada amostra, verificou-se pequena diferença, mas significativa. Na amostra brasileira, a média de tendência à submissão foi significativamente maior, enquanto que a de assertividade, significativamente menor que as da amostra americana. Também foi encontrada diferença quanto ao gênero e idade, sendo que meninos são mais propensos à escolha de soluções agressivas e meninas, soluções assertivas. Com o avanço da escolaridade, os meninos se tornam progressivamente mais submissos, enquanto que as meninas mostraram maior estabilidade das suas tendências. Observou-se uma tendência maior à submissão nos alunos

de escola pública e uma maior tendência à agressividade e assertividade nos alunos da escola particular.

No Estudo 2, foi usada a versão abreviada da mesma escala em uma amostra de 320 alunos de 5^a a 7^a série, também de escolas pública e particular. Nesse caso, a escala continha dez situações de conflitos interpessoais, que foram aplicadas sem as alternativas impressas. Foi solicitado aos participantes que recuperassem da memória como reagiriam em um conflito interpessoal. As respostas dos participantes foram categorizadas em submissas, assertivas e agressivas, feitas de forma independente por juízes que obtiveram alto índice de concordância. Os resultados encontrados nesse segundo estudo evidenciaram um predomínio de soluções do tipo submisso, seguido por agressivo e por último, soluções assertivas. Foram encontradas, no entanto, diferenças entre os participantes das duas escolas: os alunos da escola pública mostraram-se mais submissos e agressivos e os da escola particular, mais assertivos.

Os resultados dos dois estudos foram analisados e discutidos como fruto de inter-relações entre o contexto de pesquisa, idade, gênero e cultura. A autora atribui a diferença das médias (entre assertividade e submissão da amostra brasileira e americana) às especificidades culturais. A cultura norte-americana enfatiza um funcionamento psicológico independente, de autonomia, que se expressa pela defesa dos próprios direitos e sentimentos. Diferentemente, as culturas africanas, orientais e latinas, como a nossa, socializam a criança para um funcionamento psicológico mais ajustado ao outro, à obediência e ao respeito à autoridade.

Os resultados encontrados permitiram identificar algumas inter-relações da cognição e afetividade tais como: as resoluções de conflito do tipo assertivo podem ser entendidas pela sensibilidade ao que é visto como mais adequado socialmente; o ajustamento ao que é esperado para um dado gênero, como uma maior agressividade nos meninos; a trajetória na busca pela conformidade social presente nas diferenças entre as culturas brasileira e norte-americana.

A autora conclui que o instrumento utilizado traz contribuições importantes para aferir tendências, como foi identificado pela pesquisa. Além disso, aponta para a necessidade de programas educacionais que busquem levar as crianças, desde cedo, a terem a percepção dos próprios sentimentos e direitos, bem como dos alheios, aprendendo a

resolver de modo pacífico, flexível e diversificado os seus conflitos, conciliando direitos e sentimentos de todos os envolvidos.

Seguindo a trajetória dos instrumentos para avaliar a afetividade, encontramos o trabalho de Dias, Vikan e Gravas (2000) e de Ribeiro, Pompéia e Bueno (2004). É importante ressaltar que estas pesquisas não tratam da relação entre afetividade e cognição, mas é interessante conhecer como foram realizados alguns trabalhos empíricos sobre a afetividade. Com relação ao aspecto da inteligência/cognição temos muitos instrumentos, bastante conhecidos em nosso meio, que dispensam comentários.

Dias, Vikan e Gravas (2000) propuseram um estudo que focaliza respostas de crianças para interromper o sentimento de tristeza e raiva com o propósito de analisar as estratégias de alterações de humor, ou melhor, pensamentos sobre como regular as emoções. Esses sentimentos, manifestados sob a forma de estratégias verbalizadas, podem servir de fatores centrais para o desenvolvimento da auto-regulação de emoções graças ao seu potencial para o controle emocional. Esse estudo teve o objetivo de esclarecer o uso das estratégias de regulação emocional (RE) entre crianças, identificar mudanças em relação à idade que possam indicar desenvolvimento de estratégias, e as contribuições relativas ao tipo de emoção e contexto na variação das estratégias de RE.

A amostra final desse estudo foi constituída por 228 crianças norueguesas e brasileiras de ambos os sexos, de grupos de idade de quatro e cinco anos, sete anos e nove anos de escolas urbanas que atendem a classe média da cidade de Recife e de escolas da Noruega.

Foram utilizados desenhos mostrando uma criança no contexto da emoção. Perguntava-se às crianças participantes da pesquisa como a tristeza e a raiva podiam ser cessadas em quatro diferentes contextos para cada emoção. Os desenhos envolvendo os contextos para a tristeza foram: 1. Perdendo uma bola no rio; 2. Leito de morte do avô; 3. Ser desprezado pelos amigos; 4. Ser repreendido pela mãe. Os desenhos envolvendo os contextos para a raiva foram: 1. Ser zombado por amigos; 2. Discutir com um colega; 3. Seu livro ser rasgado por uma criança menor; 4. O pai proibir o colega de brincar junto.

Os resultados encontrados permitiram demonstrar que as estratégias de regulação das emoções (RE) variavam em função do contexto e da idade; a estratégia mais utilizada pelas crianças brasileiras foi a interação social, ao passo que as crianças norueguesas

recorreram mais às estratégias cognitivas para a raiva, mas não para a tristeza. Não foi verificada diferença nítida de estratégias de RE para a raiva e tristeza e a razão disso, pode ser a semelhança das situações que evocam esses sentimentos, como: rejeições, proibições, perda de uma competição ou dano de um objeto seu. As autoras sugeriram que para o manuseamento das emoções, seria necessário que todas fossem alocadas numa base central e não em bases “locais” para cada emoção.

Ribeiro, Pompéia e Bueno (2004) realizaram um estudo com a população brasileira com o objetivo de normatizar a avaliação de respostas afetivas face às fotografias do IAPS (*International Affective Picture System*). Foi utilizada a mesma metodologia proposta pelo estudo original do instrumento realizado na população norte-americana e os autores também compararam as respostas dadas por homens e mulheres.

Os autores utilizaram o IAPS por julgarem ser o instrumento estandardizado mais completo para induzir estados emocionais. Ele inclui centenas de fotografias que representam vários aspectos da vida real como esportes, moda, paisagens, violência etc., com capacidade de induzir a uma gama de estados emocionais. A pesquisa experimental pode ser feita em laboratório e por isso há o controle preciso sobre o momento e a duração da exposição. Três dimensões são avaliadas pelo instrumento: prazer (prazeroso/não-prazeroso), alerta (alerta/relaxado) e dominância.

Foram avaliados 1062 alunos universitários (364 homens e 698 mulheres), sorteados em diferentes cursos de universidades públicas e privadas, localizadas em Curitiba e São Paulo. A idade dos participantes variou entre 18 a 35 anos e o idioma materno era o português.

Os resultados obtidos permitiram comparar as médias e o desvio padrão de cada conjunto de fotografias das amostras brasileira e norte-americana. Em geral, os resultados da amostra brasileira foram menores que a da norte-americana, o que indica uma variação menor ou igual nas respostas dos indivíduos. Na comparação entre gêneros, os dados da amostra brasileira não evidenciaram diferenças significativas nas dimensões prazer e alerta, embora mulheres brasileiras atribuíram menos dominância às fotografias do que os homens. Não houve diferenças significativas nas médias das classificações brasileiras para as dimensões prazer, alerta e dominância para figuras prazerosas, não-prazerosas e neutras.

Para os autores, os dados encontrados parecem refletir ênfases motivacionais entre gêneros. Esses mesmos resultados foram relatados nos Estados Unidos e Espanha. Além disso, sugerem que os escores normativos do IAPS para a população brasileira sejam utilizados para investigar processos cognitivos em indivíduos normais e em populações com disfunções neurológicas e afetivas e apontam para a necessidade de realizar estudos pilotos direcionados para cada população-alvo. Estes estudos poderiam esclarecer a interferência de fatores como doença, educação e outros na avaliação de estímulos emocionais de populações específicas.

Giacomoni e Hutz (2006) realizaram um estudo que teve como objetivo desenvolver uma Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças. Dois estudos foram apresentados: um de construção da escala e o outro de validação concorrente. Os autores pretenderam avaliar também o nível de afeto positivo e negativo das crianças na amostra estudada e verificar possíveis diferenças quanto ao sexo, à faixa etária e ao tipo de escola. O estudo de construção da escala foi composto por 661 crianças, entre sete e doze anos de escolas públicas estaduais e privadas da cidade de Porto Alegre/RS. A versão final da escala foi composta por 34 itens, 17 em cada subescala (positivo e negativo). Os coeficientes *Alpha* obtidos revelaram evidência de confiabilidade, sendo 0,88 para a subescala de Afeto Positivo e 0,84 para a subescala de Afeto Negativo.

Para o estudo de validação concorrente, participaram 230 crianças de ambos os sexos, entre oito e doze anos de escolas públicas estaduais e privadas também na cidade de Porto Alegre/RS. As variáveis correlatas escolhidas foram: auto-estima, ansiedade, depressão, satisfação de vida global e multidimensional e outros componentes do bem-estar subjetivo, variáveis estas integrantes de instrumentos apontados na literatura como válidos. Os resultados encontrados demonstraram boas evidências de validação concorrente.

Os autores concluem que a Escala de Afeto Negativo pode ser utilizada como um instrumento de avaliação de desajustamento emocional e a escala total, ou seja, Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças enriquece o processo de elaboração de instrumentos para avaliar o bem-estar subjetivo infantil.

Verificamos com esses estudos tentativas de elaboração e validação de instrumentos com o objetivo de avaliar os aspectos afetivos. A importância desses estudos para o campo

científico é a possibilidade de termos conceitos mais claros e definidos sobre esse tema que tem se mostrado complexo e difícil de ser avaliado.

1.5 – Afeto e cognição na perspectiva teórica de Freud, Wallon e Vygotsky

Passaremos agora a analisar os aspectos afetivos e cognitivos à luz das teorias de Freud, Wallon e Vygotsky. É fundamental dizer que a opção por esses autores não exclui, em hipótese alguma, as importantes contribuições de autores da Psicologia como James, Bandura dentre outros, mas apenas reflete uma escolha acadêmica. Dentre os teóricos dessa área, podemos citar Freud, fundador da Psicanálise, por seu importante papel em desvelar aspectos da subjetividade humana.

A idéia de Freud sobre o determinismo *Inconsciente* causou grande impacto nas convicções da época ao afirmar que nossas ações seriam determinadas por processos inconscientes tirando do homem o domínio sobre sua própria vontade, colocando-o à mercê de algo que ele desconhece.

A teoria freudiana trouxe para o campo afetivo, importantes descobertas e de inegável valor. Ao postular que somos dirigidos por forças emocionais poderosas cuja gênese é inconsciente, contraria a idéia de que somos seres basicamente racionais. As emoções seriam, nessa perspectiva, o canal para aliviar a tensão e permitir a apreciação do prazer. Além disso, as emoções estariam a serviço do ego, auxiliando-o a evitar que lembranças e situações traumáticas chegassem à consciência. Foi por meio das respostas emocionais e de suas expressões adequadas ou inadequadas que Freud descobriu e compreendeu as forças motivadoras do inconsciente (Fadiman & Frager, 1986).

O primeiro trabalho de grande repercussão da Psicanálise foi a obra *Estudos sobre a Histeria*, publicada por Freud e Breuer em 1895. Já nesse trabalho, as conclusões dos autores definem as relações consciente e inconsciente, ou melhor, afirmam a existência de uma vida psíquica inconsciente que é paralela à consciência e que tem o poder de dominá-la (Freud, 1998).

Utilizando-se da hipnose, Freud e Breuer estudaram pacientes com sintomas histéricos e esses estudos os levaram a concluir que os traumas sofridos pelas pacientes não passavam pela consciência, mas eram conduzidos diretamente para o inconsciente, e lá permaneciam sem a elaboração dos eventos afetivos, produzindo os sintomas. Nessa perspectiva, o doente não teria condições de reagir ao trauma, nem de elaborá-lo ou eliminá-lo, por serem conteúdos inconscientes. A cura estaria a cargo do médico, que teria

condições de fazer com que o trauma retornasse à consciência para que fosse experienciado com toda a carga afetiva não vivida no momento do trauma. Esse procedimento foi denominado *método catártico*. Posteriormente Freud abandonou a hipnose, mas a relação consciente e inconsciente, defendida por ele no início da construção de sua teoria, foi mantida durante toda sua obra (Freud, 1998).

A teoria freudiana não só refutou toda a primazia da razão, como estruturou uma explicação para os processos afetivos, colocando-os num lugar de destaque no entendimento do ser humano. No entanto, Freud não negava a razão, o intelecto e explica seu importante papel na vida psíquica.

Segundo Fadiman e Frager (1986), Freud considerava o intelecto como um dos instrumentos acessíveis ao ego. A capacidade da pessoa em usar a razão, sempre que for oportuno e poder ter sua vida emocional inspecionada pela consciência, torna-a livre. O ser humano não é conduzido por resíduos insaciados de eventos passados, mas é capaz de responder diretamente às situações, conseguindo equilibrar suas preferências individuais e as restrições impostas pela cultura.

Só a razão, considerada por Freud como uma das capacidades humanas, poderia dar soluções aos problemas da existência ou gerar alívio ao sofrimento inerente à vida humana. É função do ego usar o intelecto para planejar meios adequados e seguros de satisfação das pulsões instintivas, que não foram reprimidas. O uso do intelecto, nesta concepção, estaria na total dependência da força do ego. Em outras palavras, se o ego for fraco, o intelecto pode ser capaz de sustentar essa fraqueza e se o ego for forte, o intelecto favorece e apóia essa força (Fadiman & Frager, 1986).

Oliveira (2001) considera que Freud produziu uma teoria do conhecimento de forma implícita, voltada para os processos primários ou oníricos. Sua teoria dos processos cognitivos estaria relacionada ao disfuncionamento e inibição do pensamento, podendo ser aplicada também ao funcionamento normal do pensamento e à gênese do conhecimento, provocado por fatores como a “pulsão de saber” e pela “pulsão de dominação”. Há, portanto, a primazia da libido ou das forças pulsionais. As variáveis cognitivas têm o seu espaço como a representação, a simbolização, o esquecimento e a deformação das recordações, a atenção entre outras, mas essas variáveis derivam das pulsões ou instintos aos quais são subordinadas, mas não se perdem e nem se identificam com eles.

Como é que afetividade e cognição se relacionam na concepção da Psicanálise? Na visão de Kupfer (2003) a Psicanálise não trata das emoções, e tampouco do desenvolvimento afetivo*. As emoções e os afetos, segundo Freud, não se tornam inconscientes por ação do recalque. O que se torna inconsciente são as representações, ou seja, as idéias e as imagens as quais podem insistir em se tornar conscientes sob a forma de sonhos, de atos falhos ou de sintomas. O paciente deve perseguir as representações que estão recalçadas e não tratar de suas emoções, pois o sintoma que gera sofrimento é um produto secundário e isso quer dizer que nada adiantará “atacar” as emoções, mas sim os conteúdos que estão inconscientes.

Kupfer (2003) explica por que se diz que Freud estuda o desenvolvimento afetivo. Para tanto, recorre à história da Medicina e da Psiquiatria e mostra que a relação entre doenças mentais e emoções foi construída no mundo antigo. Relata a influência de Cícero que considerava quatro paixões essenciais: a tristeza, o medo, a alegria exaltada e a libido. Para ele, as paixões nos afastam da razão. Essas idéias influenciaram Pinel e Esquirol no século XIX. A patologia (*pathos*) para eles seria quando a pessoa estivesse afetada por alguma dessas quatro paixões (*páthos*). Sentir é então uma patologia. Com base nessa concepção, a busca pela cura seria a eliminação das emoções, de suas *páthos*, de modo a tornar a pessoa apática, livre das emoções perniciosas que envenenam a alma. Kupfer (2003) esclarece que Freud não se alinhou a esse pensamento, pois estava buscando uma outra etiologia para as afecções mentais. Para ele, não são as falhas no corpo, ou nos humores que “fazem adoecer”, mas sim as recordações, ou melhor, as representações que são de ordem simbólica e não de ordem real ou neurológica. Com isso, a autora explica que o motivo da concepção atual dos profissionais é fruto de uma Psicologia influenciada pela Psiquiatria e por alguns princípios da Psicanálise, mas sem deixar de lado a Ciência do Comportamento.

A partir desses esclarecimentos Kupfer (2003) coloca uma questão: Se a Psicanálise refuta o uso do termo “emocional”, o que resta da dicotomia afetivo/cognitivo? Segundo a autora, o objeto de estudo da Psicanálise é a constituição do sujeito do inconsciente e não o desenvolvimento afetivo ou emocional de uma criança. O sujeito vai se constituindo, enquanto as funções cognitivas vão se desenvolvendo, evoluindo, crescendo. As leis que

* Vale destacar que não há unanimidade dessa visão entre os psicanalistas.

regem a constituição do sujeito e o desenvolvimento cognitivo obedecem a princípios diversos e, portanto, não há um paralelismo entre eles.

Para a Psicanálise, o sujeito se constitui a partir de uma ordem exterior a ele, que já está montada, aguardando sua chegada. Existe, pois, uma ordem que o precede, ou seja, uma ordem simbólica, constituída pelo desejo dos pais e estruturada pelas leis da linguagem. Para que o sujeito se constitua, são necessárias diversas operações, sendo a castração, representada pela função simbólica do pai, a principal delas. É o pai que introduz a falta, separa a criança do desejo materno, sendo a introdução da falta estruturante para o sujeito do inconsciente (Kupfer, 2003).

O sujeito do inconsciente, proposto pela Psicanálise, se constitui **na e pela*** linguagem. A autora nos diz que quando duas palavras são colocadas lado a lado, cria-se um novo sentido que produz uma metáfora. Ao se constituir, o sujeito passa por vicissitudes, pois terá de enfrentar situações para as quais terá de se adaptar, pois não nasceu pronto para solucionar desafios como a falta e a morte. O sujeito terá que aceitar que o objeto de satisfação buscado nunca coincidirá com o que ele vai encontrar, pois só se obtém a satisfação com os objetos ideais, jamais existentes no real. Isso leva o sujeito à busca incessante do objeto de desejo perdido. O trabalho psicanalítico consistirá em desvendar os tropeços ocorridos na construção do sujeito inconsciente e na tentativa de encontrar a verdade da singular história daquele sujeito único.

A autora aborda ainda a questão da consciência e dos processos mentais que, apesar de não estudados como ponto principal pela Psicanálise, não são negligenciados por ela. O estudo de Freud, esclarece Kupfer (2003), se pautou no modo como se constrói o desejo de saber. A pulsão de saber da criança, segundo Freud, é despertada pelos problemas sexuais na mais tenra idade e com insuspeitável intensidade e isso pode ser visto quando as crianças evidenciam sua curiosidade sobre as origens ao se depararem com o nascimento de seus irmãos. Essas investigações feitas pelas crianças são recalçadas e substituídas pelas investigações sobre os conhecimentos que terão os resquícios de sua origem sexual.

O Eu, objeto de estudo da Psicanálise, é a sede das funções que guardam relações com o funcionamento cognitivo que é considerado como um precipitado de identificações que se constrói a partir de formações imaginárias fornecidas pela cultura.

* Grifo da autora.

Kupfer (2003), ao pensar na articulação que a Psicanálise faz entre os processos mentais e a presença de um sujeito do inconsciente, explica que o bebê receberá inscrições psíquicas dos pais e, no futuro, colherá os efeitos de como elas foram produzidas. A autora salienta que isso não quer dizer uma predeterminação, mas que a aprendizagem regerá os deslocamentos a partir dessa inscrição primordial e é no manejo desses deslocamentos que a criança desenvolverá suas estruturas mentais. Reforça que essas marcas primordiais atuam nos atos inteligentes, imprimindo singularidade e que se farão notar quando houver tropeços da aprendizagem e também no estilo próprio de aprender.

Se a Psicanálise não estuda o desenvolvimento da afetividade, mas a constituição do sujeito, Kupfer (2003) coloca uma outra questão: Como a história da constituição do sujeito (e não a afetividade) pode interferir no desenvolvimento cognitivo? Para explicar essa interferência, Kupfer (2003) cita a criança psicótica na qual a operação da falta conduzida pelo pai pela operação de castração, que é estruturante na constituição do sujeito, falhou, e em consequência, gera uma desorganização, tornando o discurso sem significação, com palavras soltas, sem sentido que impedem a comunicação da criança. A sua inteligência se estrutura de forma peculiar que pela falta de exercícios, de ancoragem, se enche de buracos. Nesse caso grave, quando a crise eclode pode ocorrer a interrupção no desenvolvimento das funções intelectuais restando as “ilhas de inteligência”. A estruturação subjetiva psicótica é um exemplo de conexão entre as vicissitudes dessa estruturação e os problemas cognitivos.

Entendendo as explicações e a visão de Kupfer sobre como a Psicanálise compreende a afetividade, podemos dizer que, embora seu principal foco seja o sujeito do inconsciente, esta teoria trouxe importantes contribuições para o estudo da afetividade ao apresentar o predomínio desse aspecto na vida psíquica do homem, contrastando com outras abordagens teóricas que partiram da razão para entender a afetividade.

Contrariamente à Psicanálise, Wallon, Vygotsky e Piaget propõem uma visão mais integrada do ser humano em que os aspectos afetivos e cognitivos desempenham funções complementares e indissociáveis. Iniciaremos pela posição de Wallon.

Segundo Galvão (1995), Wallon se propôs a estudar o desenvolvimento de maneira integrada, abrangendo a afetividade, a motricidade e a inteligência. Para Wallon (1979), no estudo do ser humano, não se pode selecionar ou isolar estes aspectos do conjunto. O desenvolvimento do homem deve ser visto como “geneticamente social” e a criança deve

ser entendida em seu contexto, isto é, nas suas relações com o meio. A teoria de Wallon é entendida como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.

Pautando-se numa metodologia que se estrutura em torno da perspectiva genética e da análise comparativa, Wallon procura entender o desenvolvimento infantil recorrendo a outros campos de conhecimento como a Neurologia, a Psicopatologia, a Antropologia e a Psicologia Animal. Acompanhando os avanços da Neurologia, defendeu a idéia da plasticidade do sistema nervoso, sendo contrário ao localizacionismo, onde as funções mentais superiores poderiam ser localizadas em áreas restritas do cérebro. Ao se debruçar no estudo das síndromes psicomotoras, evidenciou as relações existentes entre movimento e psiquismo como também o papel fundamental que o meio social desempenha (Galvão, 1995).

O estudo da patologia permitiu a Wallon fazer uma análise comparativa acentuada dos fenômenos, contribuindo para a compreensão dos indivíduos normais. Da Psicologia Animal aproveitou os resultados realizados com animais, como por exemplo, os estudos da linguagem em chimpanzés o que permitiu ao autor discutir o impacto e o significado da linguagem no desenvolvimento da criança. Por fim, comparou a sua pesquisa com os estudos da Antropologia, que na época se dedicava à compreensão das sociedades consideradas primitivas. A comparação entre as diferentes sociedades possibilitou verificar a influência do meio cultural no desenvolvimento do sujeito.

O desenvolvimento humano, nessa perspectiva teórica, ocorre por etapas que são claramente diferenciadas e que se caracterizam por um conjunto de necessidades e interesses atribuindo coerência e unidade ao desenvolvimento. Cada etapa aparece numa ordem de sucessão sendo que a anterior é responsável pela preparação da seguinte.

As observações da criança, realizadas em seu contexto, permitiram perceber uma dinâmica recíproca entre seus próprios recursos e os do seu meio. Por contexto do desenvolvimento, Wallon (1968) entende os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura. As disponibilidades que aparecem em cada idade, determinam como a criança vai interagir com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Embora exista uma determinação recíproca entre as condutas da criança e o seu meio, dando ao processo de desenvolvimento um caráter de relatividade, ele apresenta uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de princípios funcionais. A seqüência fixa dos estágios de desenvolvimento fica a cargo dos fatores orgânicos, mas as circunstâncias sociais não garantem a homogeneidade no seu tempo de duração. No início do desenvolvimento, o aspecto biológico é determinante e vai progressivamente abrindo espaço às influências do meio social, que são decisivas na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. Para Wallon (1968), apenas o amadurecimento do sistema nervoso não seria suficiente para o desenvolvimento das habilidades intelectuais mais complexas, sendo necessária a interação com o meio cultural, como a linguagem e o conhecimento.

As etapas do desenvolvimento não ocorrem de maneira linear, mas são marcadas por rupturas, retrocessos e reviravoltas. As etapas atuais trazem mudanças significativas das etapas anteriores, mas também algumas condutas típicas de uma etapa podem aparecer nas seguintes sob a forma de encavalamento e sobreposições. A passagem de um estágio a outro é vista como uma reformulação e, em alguns momentos dessa passagem, pode se instalar uma crise que pode interferir na conduta da criança.

O desenvolvimento infantil, na visão walloniana, é um processo marcado por conflitos que podem ser de origem exógena ou endógena. O conflito de origem exógena ocorre por desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. O conflito de origem endógena é aquele gerado pelos efeitos da maturação nervosa. São esses conflitos, exógeno e endógeno, que constituem a mola propulsora do desenvolvimento e, por isso, sua teoria se volta para a análise dos momentos de crise.

Wallon (1968) compreende o desenvolvimento como uma construção progressiva em que há o predomínio ora dos aspectos afetivos, ora dos aspectos cognitivos. Isso está relacionado aos recursos de que a criança dispõe no momento para interagir com o ambiente. Essa alternância foi designada de predominância funcional. O autor define cinco estágios do desenvolvimento: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e da adolescência.

No primeiro estágio, *impulsivo-emocional*, que caracteriza o primeiro ano de vida da criança, há predomínio da emoção. A emoção é o instrumento privilegiado da interação da criança com o meio. A afetividade orienta as reações do bebê diante das pessoas e estas, por sua vez, intermedeiam as reações do bebê com o mundo físico. A inaptidão para agir sobre a realidade externa é diretamente proporcional às suas manifestações afetivas.

No estágio seguinte, *sensorio-motor e projetivo*, que vai até o terceiro ano de vida, há o predomínio das relações cognitivas com o meio. O interesse dessa fase está na exploração sensorio-motora do mundo físico, proporcionada pela aquisição da marcha e da preensão. Outra característica desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo “projetivo”, utilizado por Wallon (1968) para denominar essa característica, deve-se ao fato de que o pensamento, para se exteriorizar, precisa dos gestos, ou seja, o ato mental “projeta-se” em atos motores.

No terceiro estágio, *o personalismo*, dos três aos seis anos de vida, há o predomínio das relações afetivas decorrentes das interações sociais que contribuem para a construção da consciência de si. Nesse estágio ocorre a formação da personalidade.

No quarto estágio, *categorial*, que se inicia por volta dos seis anos de idade, há o predomínio do aspecto cognitivo nas relações com o meio. Esse estágio se caracteriza por avanços da inteligência, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade, ocorridas no estágio anterior. O interesse da criança volta-se para as coisas, para o conhecimento e conquista do meio exterior.

Por fim, temos o estágio da *adolescência* em que há o predomínio dos aspectos afetivos. A crise da puberdade, caracterizada por modificações corporais resultantes da ação hormonal, rompe a “tranquilidade” afetiva do estágio anterior e impõe a necessidade de uma outra definição da personalidade. Esse processo evidencia questões pessoais, morais e existenciais.

Após a descrição sucinta dos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, fica bem mais claro entender o que ele considera *predomínio funcional*, ou seja, ora há o predomínio de aspectos afetivos, ora, de aspectos cognitivos. O predomínio afetivo que implica também nas relações que o sujeito estabelece com o mundo humano, corresponde às etapas que se voltam para a construção do eu, enquanto que o predomínio cognitivo

corresponde às etapas em que a ênfase está na estruturação do real e no conhecimento do mundo.

Nessa alternância funcional podemos pensar que ambos os aspectos, afetivo e cognitivo, são entidades dicotômicas e separadas, mas segundo a teoria walloniana, essa alternância não significa que uma função seja independente da outra, uma vez que cada uma, ao ter função dominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra. Portanto, constroem-se reciprocamente, num constante processo de integração e diferenciação.

Wallon (1968) complementa que a afetividade do primeiro estágio é impulsiva, emocional e se manifesta pelo olhar, pelo contato físico e sua forma de expressão é feita por gestos, mímica e posturas. No próximo estágio em que a afetividade predomina, afetividade do personalismo, ela incorpora os recursos intelectuais da etapa anterior. É uma afetividade expressa por palavras e idéias e é nutrida por elas. Por fim, a afetividade do estágio da adolescência integra os progressos intelectuais conquistados no estágio categorial e se torna cada vez mais racionalizada, como pudemos observar nos adolescentes que teorizam sobre suas reações afetivas.

Concluindo, podemos dizer que Wallon propõe uma construção recíproca entre afetividade e cognição e isso se dá pelo princípio da integração funcional, ou seja, as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, exercem controle sobre as funções mais elementares.

Pelo exposto, sobre os principais fundamentos da teoria walloniana, reconhecemos a importância que esse autor dá para a dimensão afetiva e para a dimensão cognitiva. Podemos dizer que sua teoria voltou-se de maneira mais sistemática para as duas dimensões. No entanto, Wallon acredita, como veremos a seguir, que a consciência surge de uma dimensão afetiva. Isso nos mostra que, embora sejam construções recíprocas, há o domínio de uma delas no início do desenvolvimento, sendo responsável pela origem da outra.

A emoção, segundo Wallon (1968), está na origem da consciência e ela é responsável pela passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Considera as emoções como reações organizadas e comandadas pelo sistema nervoso central. O seu significado deve ser buscado na ação da criança sobre o meio

humano e não sobre o meio físico, pois o bebê, ao nascer, precisa do auxílio dos adultos para sobreviver devido ao longo período de imperícia que caracteriza a espécie humana. Com o objetivo de satisfazer suas necessidades, o bebê, por suas ações, desencadeia no outro reações de ajuda. Os adultos à sua volta não são indiferentes aos seus gritos e gesticulações.

Segundo Dantas (1992), Wallon se inspirou na concepção darwinista, ao considerar a emoção como o instrumento de sobrevivência da espécie humana, que se caracteriza por uma prole escassa e por um período de dependência prolongado. É por meio das manifestações fisiológicas da emoção que o ambiente é poderosamente mobilizado, garantindo o atendimento das necessidades do bebê que, de outra forma, não sobreviveria. O choro, uma dessas manifestações biológicas, atua fortemente na mãe, dando origem a traços característicos da expressão emocional por sua alta contagiosidade e seu poder epidêmico. A expressão emocional é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e, nesse sentido, é considerada por Wallon, fundamentalmente social. Além disso, as manifestações emocionais suprem a insuficiência da cognição, característica do início da história do ser humano e da espécie.

Situações como fome, cólica ou desconforto postural implicam em estados afetivos desagradáveis que se manifestam em espasmos, contorções e gritos. Ao contrário, a sensação de saciedade, o contato com o seio materno, geram estados afetivos agradáveis, de bem-estar que se expressam por uma movimentação mais harmoniosa, com um menor nível de tensão. As pessoas, próximas à criança, acolhem e interpretam as reações do bebê, atribuindo-lhes um significado. O outro age para atender as necessidades do bebê, mas ao mesmo tempo se comunica com ele sorrindo, conversando, cantando etc. Entre o bebê e o adulto que cuida dele, desenvolve-se uma comunicação afetiva intensa, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos.

Aos poucos, os atos do bebê e os do ambiente social se relacionam e as reações do bebê se tornam cada vez mais intencionais. É pela ação do outro que o movimento deixa de assumir a função de descargas impulsivas ou espasmos e passa a ser expressão, ou melhor, afetividade exteriorizada. Como exemplo, temos o sorriso que no início é apenas fisiológico e depois torna-se social, quando o bebê sorri para as pessoas. Segundo as palavras de Wallon:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação dominante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (Wallon, 1968, p. 149-150).

Podemos observar na citação que a atividade emocional é considerada por Wallon como sendo simultaneamente biológica e social. Biológica, devido aos seus componentes vegetativos, e social, em função da mediação cultural (Dantas, 1992; Galvão, 2003).

A vida afetiva para Wallon (1968) compreende as emoções e os sentimentos. As emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas e são expressivas, ou seja, podem ser vistas por outro, daí seu caráter altamente contagioso e mobilizador do meio humano. Os estados afetivos do bebê são vividos como sensações corporais e se expressam sob forma de emoções. Os sentimentos, diferentemente das emoções, não implicam necessariamente em alterações orgânicas. Graças à aquisição da linguagem, os motivos dos aspectos afetivos se ampliam e se modificam, bem como a diversificação dos recursos de expressão da afetividade. As idéias e as situações abstratas podem ser expressas por palavras. Observa-se que a afetividade vai adquirindo, ao longo do desenvolvimento, relativa independência dos fatores corporais. Inclusive Wallon (1968) ressalta o componente corporal das emoções ao dizer que elas podem ser vinculadas à maneira que o *tônus* se forma, se conserva ou se consome.

As emoções têm, segundo Wallon (1979), um alto poder de contágio e elas propiciam as relações interindividuais nas quais os contornos da personalidade de cada um se diluem. Elas aparecem como primeira forma de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica, como as funções intelectuais que vão ganhando importância progressiva como forma de interação com o meio. A atividade

intelectual, na teoria walloniana, depende do coletivo e tem como instrumento principal a linguagem. A emoção está na origem da atividade intelectual por permitir acesso à linguagem, ao universo simbólico da cultura.

No entanto, uma vez constituída a atividade intelectual, ela manterá uma relação antagônica com as emoções e esse antagonismo demonstra a natureza paradoxal das emoções, ou seja, quando há elevação emocional, há uma diminuição do desempenho intelectual que impede a reflexão objetiva. O contrário também é verdadeiro. A atividade intelectual, quando voltada para a compreensão das causas da emoção, reduz seus efeitos e isso pode ser visto quando a crise emocional de uma pessoa se dissipa sob a influência de uma atividade reflexiva.

Concluindo, Galvão (1995) nos diz que a relação entre emoção e razão é de filiação e ao mesmo tempo de oposição. No mesmo sentido, Dantas (1992) coloca: “a razão nasce da emoção e vive da sua morte.” (p.78).

Dando seqüência aos autores que refletem em suas obras a relação entre afetividade e cognição, destacamos Vygotsky que, ao estudar os processos mentais, não ficou alheio aos aspectos afetivos na construção do sujeito. Vygotsky (2000) enfoca o desenvolvimento humano valorizando a dimensão social, ou seja, o ser humano constitui-se a partir das interações que estabelece com o outro social. Em sua teoria, a cultura se reveste de importância, pois é ela que molda o funcionamento psicológico do homem.

Vygotsky (2000) se interessou em pesquisar como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, tendo como base o materialismo dialético de sua época e o desenvolvimento cerebral. Para ele, o ser humano é constituído por uma espécie biológica que se desenvolve a partir de um grupo social.

A concepção do autor sobre o desenvolvimento cerebral do homem se baseia na proposição de que as funções psicológicas superiores são formadas ao longo da história social do homem e isso se dá pela relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos que foram desenvolvidos pela cultura e por isso o homem cria formas de ação que o diferenciam dos outros animais. Esta idéia se contrapõe à idéia de que as funções psicológicas superiores são produto de um cérebro fixo e imutável. O cérebro, nessa perspectiva, se constitui em um sistema aberto que possui grande plasticidade e que é moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. As inúmeras

possibilidades do funcionamento cerebral serão constituídas, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, pelos instrumentos e símbolos que foram socialmente construídos e que serão colocados à disposição do sujeito na realização de diferentes tarefas.

Os instrumentos e os símbolos construídos na história social do homem remetem à idéia de mediação, fundamental nos postulados de Vygotsky. Isso quer dizer que o homem, enquanto sujeito de conhecimento, só tem acesso ao real por meio dos sistemas simbólicos de que dispõe. As representações, inerentes ao conceito de mediação, são originadas socialmente, ou seja, pela cultura. É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas de representação da realidade. Sendo assim, as funções psicológicas superiores, que têm como base os sistemas simbólicos, são construídas por um processo de internalização, ou melhor, uma reconstrução interna de uma operação externa, sendo este processo fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (Vygotsky, 2000).

Dentre os sistemas simbólicos, Vygotsky (2000) enfoca a linguagem humana. Para ele, a linguagem tem a função de intercâmbio social e de pensamento generalizante. A primeira função permite a comunicação entre os indivíduos e a segunda permite que as experiências sejam simplificadas e generalizadas, ordenando o real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Após a breve apresentação dos principais postulados da teoria de Vygotsky, passaremos para suas concepções sobre as relações entre afetividade e cognição, com base nos artigos de Oliveira (1992) e Oliveira e Rego (2003) que compilaram o seu pensamento sobre esse tema.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky apresenta uma visão declaradamente monista do ser humano e não uma visão fragmentada e dicotômica como corpo e alma, mente e alma, pensamento e linguagem. Além disso, apresenta uma visão *holística*, sistêmica, que busca compreender o ser psicológico em sua totalidade e, conseqüentemente, não pode haver separação das dimensões afetiva e cognitiva. Para ele, só é possível a compreensão completa do pensamento do homem, quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Vygotsky faz uma crítica às teorias das emoções apresentadas pela Psicologia tradicional que separavam corpo e mente e que buscavam entender separadamente o comportamento dos significados, das motivações, das volições humanas. Tal visão teve influência do pensamento de Descartes que culminou com o estudo separado das dimensões

afetiva e cognitiva como se essas dimensões pudessem ser isoladas do funcionamento psicológico humano (Oliveira & Rego, 2003). Vygotsky, ao contrário, baseou-se nas contribuições do filósofo Espinosa, que propunha uma solução única para os problemas relativos ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão.

Podemos dizer que Vygotsky, como Wallon, propõe uma teoria mais integrada e completa do ser humano, apesar de não ter sido compreendida sob este ponto de vista. No meio acadêmico, onde suas idéias têm sido amplamente estudadas, pouco ou quase nada se ouve falar dessa visão integrada. Ao contrário, quando pensamos em Vygotsky, pensamos em suas contribuições sobre os processos cognitivos. Isso nos dá a certeza de que precisamos estudar e divulgar as contribuições dos autores de uma maneira mais ampla, se quisermos ser fiéis aos seus pensamentos e postulados.

Voltando às contribuições de Vygotsky sobre a relação entre afetividade e cognição, o autor a explica no bojo de sua concepção, ou seja, para ele é necessário reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva, mas isso não é condição suficiente, visto que ela deve ser analisada numa perspectiva genética, ao longo da história do desenvolvimento (Oliveira & Rego, 2003).

Outra crítica feita por Vygotsky à Psicologia tradicional é a busca por explicações mecanicistas para a emoção, que trouxe conseqüências sérias para a Psicologia moderna, pois ela não conseguiu explicar as relações adequadas entre os pensamentos, os sentimentos e a atividade do corpo. Sua proposta é oposta, tanto as dimensões afetivas como as cognitivas se relacionam de maneira íntima e, dialeticamente, desde cedo na vida do sujeito. Portanto, a vida emocional faz parte de outros processos psicológicos e do desenvolvimento da consciência e sendo assim, a compreensão desse processo dialético só pode ser apreendida por meio do repertório cultural, das experiências e das interações com o outro.

São as constantes interações dialéticas entre afetividade e cognição que possibilitam formas complexas de organização da personalidade e levam a uma representação do indivíduo como sujeito de seus próprios processos psicológicos, um sujeito que é constituído subjetivamente. O sujeito, nesta perspectiva genética, é visto como produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. A constituição do sujeito singular se dá nas interações dialéticas entre esses aspectos.

Defendendo uma posição genética, Vygotsky postula que há diferenças qualitativas entre as emoções do adulto e da criança. As emoções das crianças são emoções inferiores, primitivas, que evoluem para emoções superiores, as do adulto. As emoções primitivas, consideradas como instintivas, por seu caráter de autoconservação, portanto biológicas, são a alegria, o medo e a raiva, enquanto que as emoções superiores seriam mais complexas, como o despeito e a melancolia e teriam um caráter histórico-cultural. A evolução dessas emoções ocorreria a partir do conhecimento conceitual e do desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A razão e o intelecto teriam a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (Oliveira & Rego, 2003).

Oliveira e Rego (2003) fazem um alerta sobre essa idéia de Vygotsky ao dizerem que a razão não é vista como repressora, com capacidade de anular e extinguir os afetos, mas está a serviço da vida afetiva ao se tornar um instrumento de elaboração e refinamento dos pensamentos.

Em conformidade com sua teoria histórico-social, a vida afetiva assim como a vida cognitiva é mediada pelos significados que foram construídos no contexto cultural do sujeito e pelas situações sociais. Isso não quer dizer que todos os sujeitos formam uma subjetividade idêntica, uma vez que cada um interage a seu modo com as mesmas situações e influências sociais.

Finalizando, para Vygotsky, afetividade e cognição são impregnadas por conceitos e práticas sociais e se constituem em fenômenos históricos e culturais, tendo os instrumentos e os signos como mediadores dos processos psicológicos. Dos signos, deve-se destacar o papel da linguagem que permite identificar, compreender, controlar e compartilhar com os outros as emoções sentidas e pensamentos.

Concluindo esse capítulo, verificamos a influência do pensamento de filósofos na Ciência e a constância da divisão entre razão e emoção. Verificamos atualmente o esforço e o debate intenso em busca da superação dessa dicotomia. Nosso trabalho, inclusive, pretende contribuir para isso.

Dando continuidade à perspectiva psicogenética, no próximo capítulo destacaremos a teoria de Piaget que fundamenta o nosso estudo.

***AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA NA
TEORIA DE PIAGET***

2.1 – Paralelismo e complementaridade

*O desejo existe apenas quando existe o objeto;
o objeto só existe quando existe o desejo.*

Kierkegaard

Mesmo que de maneira grosseira e pautados no senso comum, quando pensamos nos aspectos afetivos, logo nos vêm à mente as contribuições de Freud e da mesma forma fazemos com a teoria de Piaget, quando se trata dos aspectos cognitivos. Piaget, contemporâneo de Freud, pesquisou exaustivamente os aspectos da inteligência. Sua teoria é de uma riqueza inquestionável, pois descreve minuciosamente a gênese do conhecimento, aspecto de sua teoria mais conhecido e divulgado. Apesar de Piaget ter se dedicado pouco aos aspectos afetivos, suas concepções nesta área são muito interessantes e contribuíram para a discussão sobre a dicotomia entre inteligência e afetividade.

Apresentaremos a seguir as principais idéias desse autor a respeito da afetividade e suas relações com a inteligência. Usaremos como fonte de pesquisa o curso ministrado na Sorbone em 1953-54 em que Piaget defendeu sua tese sobre as relações entre afetividade e inteligência de forma mais detalhada. Iniciaremos essa apresentação pelos seus conceitos gerais para em seguida apresentar as etapas constituintes dessa relação.

A nossa opção por usar este trabalho deve-se aos poucos textos de sua autoria sobre o tema e também à falta de referências a esses aspectos na bibliografia existente.

Piaget (1954/1994) propõe um paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento. Explica que estes aspectos não constituem duas realidades independentes, mas se complementam em toda a atividade psíquica. Embora defenda esse paralelismo, acredita que a inteligência não pode explicar o afeto e vice-versa.

O autor se contrapõe à idéia de que o pensamento é, às vezes, puro, bem como à idéia de que ele é governado pelos sentimentos, pois em sua visão os pensamentos são sempre acompanhados de sentimentos, mas afirma que, em algumas circunstâncias, sentimentos e pensamentos se apegam a regras de objetividade e de coerência e, nesse caso, o pensamento é racional. Em outras, os sentimentos e o intelecto permanecem egocêntricos

e aqui existe a preferência do eu à verdade que consiste num pensamento pré-lógico ou ilógico.

Para Piaget (1954/1994) é possível estabelecer analogias entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da afetividade. A primeira delas é que pensamento e afetividade evoluem em estrutura e não somente em conteúdo. O autor estabelece os “estágios” para caracterizar as etapas desta evolução.

Outro ponto de analogia é a presença de “esquemas” no desenvolvimento do pensamento e da afetividade. Esquemas são sistemas incomunicáveis que permitem estabelecer a gênese do pensamento e correspondem aos “complexos afetivos”.

Por último, Piaget (1954/1994) considera que pensamentos e sentimentos podem ser anárquicos ou disciplinados por sistemas de regras.

Ao considerar as relações entre afeto e inteligência, Piaget analisa duas interpretações que ainda são atuais, pois permanecem nas crenças e concepções de profissionais e educadores. De uma maneira geral, elas consistem, por um lado, na concepção de que os afetos seriam eles próprios fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais e por outro que eles intervêm na inteligência acelerando-a ou retardando-a. Piaget (1954/1994) discute minuciosamente ambas as interpretações e opta pela segunda.

Na tentativa de compreender melhor a posição de Piaget, apresentaremos a seguir as discussões do autor sobre essas questões.

A primeira interpretação seria então a de que o afeto conduziria a formação de estruturas cognitivas e exemplifica apresentando a tese de Charles Odier e de Wallon. Para Odier, a permanência do objeto é causada por sentimentos, por relações de objeto, ou seja, a formação das estruturas cognitivas é fruto das relações afetivas da criança com a mãe-objeto ou com outras pessoas. Para Wallon a emoção é uma fonte de conhecimento (Piaget, 1954/1994).

Para Piaget (1954/1994), Malrieu sustentava que sobre o nível sensório-motor, a vida afetiva determina positivamente o progresso intelectual, portanto é uma fonte de estruturas. Ribot por sua vez, afirmava que os sentimentos poderiam perturbar o raciocínio lógico, além de permitir a criação de novas estruturas. Perelman defendia que a

retórica utilizada para convencer os outros é inspirada pela afetividade, pelo menos em parte.

Piaget apresenta a tese desses autores com um sentido bem claro: opor-se a elas, porque não há para ele uma sucessão, uma precedência da afetividade sobre a inteligência e nem o contrário, mas sim uma correspondência, um paralelismo. Para Piaget, a questão central está na compreensão da relação entre inteligência e afetividade. Para respondê-la, discute as idéias de outros autores, apoiando alguns aspectos e criticando outros.

Um dos autores citados é Claparède que desenvolveu uma teoria sobre o interesse, que, segundo ele, tem um papel importante no trabalho da inteligência. O autor propunha que, no comportamento, o afeto fixava as metas, enquanto a inteligência determinava os meios de atingi-las. Piaget (1954/1994) concorda em parte com essa visão, mas afirma que inteligência e afetividade estão presentes na fixação de metas e no estabelecimento de meios para atingi-las, uma vez que existe uma compreensão das metas e que nos meios, existe um valor que corresponderia ao afeto, sendo, portanto, a visão de Claparède demasiadamente esquemática.

Piaget (1954/1994) concorda que o interesse seja fonte de motivação, mas discorda que ele seja suficiente para definir uma meta, pois ela depende de um campo completo e nunca será a mesma em função dos meios intelectuais de que o sujeito dispõe. Além disso, os meios ou as técnicas empregadas para atingir a meta fazem intervir coordenações, regulações e isso supõe uma energia que é afetiva em sua origem, como ocorre na perseverança. A teoria de Claparède influenciou a Psicologia e Piaget não ficou alheio às suas contribuições.

Nassif e Campos (2005) investigaram, na esfera do desenvolvimento intelectual, a construção dos conceitos de interesse e afetividade na obra de Édouard Claparède (1873-1940) e é interessante conhecer estes estudos.

Iniciam apresentando o conceito de necessidade, porque é a base dos outros. Segundo as autoras, o conceito de necessidade, na teoria de Claparède, é definido como a ruptura do equilíbrio de um organismo que, por si só, tem condições de satisfazê-la de forma automática, como acontece em muitas situações da vida fisiológica. A satisfação das necessidades na vida mental, por não ter essa característica automática, deixa o sujeito desadaptado temporariamente. Cabe à inteligência a tarefa de readaptação. A necessidade,

que é entendida como o motor da conduta, a mola que nos move, em Claparède aparece como um objeto a ser alcançado, já que o indivíduo visa sempre um objeto ou um fim e não busca o desaparecimento de uma necessidade. Os objetos do meio externo não têm *a priori* um papel excitante a não ser quando estão em relação com necessidades gerais ou momentâneas do indivíduo. Toda vez que há satisfação, a necessidade desaparece e deixa de ser causa da atividade, sendo substituída por outra que, por sua vez, pode ser ela própria a causa de satisfação.

Piaget (1954/1994) apresenta também essa idéia de Claparède e acentua que nem o objeto, nem a necessidade do sujeito, por si sós, são capazes de determinar a conduta, mas é necessário considerar um terceiro elemento: a relação entre necessidade e objeto.

O interesse é entendido por Claparède como o valor da ação que é determinado pela relação entre necessidade e objeto. Quanto maior a necessidade do objeto, maior é o interesse. Nassif e Campos (2005) buscam a etimologia da palavra interesse (inter-esse = estar entre) para explicar o papel mediador que ele exerce entre as necessidades do organismo (sujeito) e o meio (objeto) estabelecendo um acordo entre ambos: o que equivale dizer que interesse é a síntese causal dessa relação. Nesse sentido, aqueles objetos que têm importância para o indivíduo e que ao mesmo tempo se relacionam a uma necessidade, têm o poder de gerar energia. No campo psicológico, Claparède explica que a *atividade** é resultado do interesse, que consiste no aspecto psicológico da necessidade e é responsável pelo restabelecimento do equilíbrio orgânico, mental ou espiritual. Claparède, segundo as autoras, faz uma relação do interesse com o esforço e considera que ambos se complementam por serem dois aspectos de um mesmo impulso, através do qual a pessoa se constrói. Pensando assim, o momento psicológico do acontecimento interior corresponderia ao interesse, enquanto o esforço corresponderia ao momento energético (Nassif & Campos, 2005).

Piaget (1954/1994) apresenta duas leis de interesse propostas por Claparède. A primeira é que toda conduta é ditada por interesse e a segunda é que podem existir vários interesses ao mesmo tempo e nesse caso, o organismo atua sobre o interesse maior, como exemplo, a mamadeira para um bebê que está com fome. O mesmo objeto pode ser utilizado diferentemente, dependendo do interesse no momento.

* Grifo nosso.

Em resumo, Piaget (1954/1994) distingue duas significações de interesse para Claparède. Ele seria por um lado um “dinamogenizador” da ação, liberando ou interrompendo a energia de acordo com o interesse ou desinteresse pelo objeto, sendo, portanto, um aspecto regulador. Em outro sentido, o interesse constitui a finalidade da ação que corresponderia à eleição dos objetos em busca da satisfação desejada.

Segundo Piaget (1954/1994), essas duas significações são importantes e correspondem aos seus dois sistemas: intensidade e conteúdo. A intensidade do interesse consiste no aspecto quantitativo e é responsável pela regulação energética das forças. O conteúdo do interesse, que é qualitativo, constitui o valor que leva à escolha dos fins e dos meios. Para Piaget (1954/1994), a noção de interesse é o ponto de união entre o sistema de valorização e o sistema de regulações energéticas.

Um outro conceito apresentado por Nassif e Campos (2005), fundamental para nosso trabalho, é o de inteligência.

Claparède explica as atividades psíquicas dentro de uma concepção biológica. A atividade inteligente, por ser uma das atividades psíquicas, é entendida da mesma forma e corresponde a uma necessidade que surge quando o indivíduo está desadaptado diante das circunstâncias do meio. É o impulso inicial na orientação e na direção da atividade intelectual. A necessidade de readaptação leva a um movimento interno, a um problema a ser resolvido e nesse sentido a inteligência se constitui em um instrumento de adaptação, mas somente quando o instinto e o hábito falham nessa tarefa.

Resta-nos apresentar os estudos das autoras sobre o conceito de afetividade na obra de Claparède e suas relações com o interesse e a inteligência.

Segundo Nassif e Campos (2005) o conceito de afetividade para Claparède aparece muitas vezes associado aos termos emoções, sentimentos e desejos e esse conceito se relaciona aos de necessidade, de interesse e de inteligência. Em vários textos pesquisados, as autoras encontraram diferentes significados para o conceito de afetividade em função da relação que o autor estabelecia com outros conceitos.

Em alguns momentos encontra-se que a tensão afetiva é gerada por uma necessidade que não foi satisfeita. Em outras passagens, a afetividade se confunde com a própria necessidade. Num contexto diferente, o desejo e o prazer aparecem como geradores

da necessidade. Da mesma forma, a afetividade se confunde com o conceito de interesse e aparece também como geradora dele.

Para Claparède, os raciocínios e os pensamentos são sustentáculos do desejo, que surge em primeiro lugar seguido pela inteligência e por isso é impossível retirar os elementos afetivos do pensamento. A inteligência, sendo compreendida como meios para resolver um problema, relaciona-se à afetividade uma vez que esses meios podem ser aceitos ou não, gerando um “sentimento de se ... então”. Ainda sobre a relação da afetividade e inteligência, Claparède afirma que os sentimentos podem deformar o pensamento, pois existe no indivíduo uma tendência inata a realizar seus desejos, que pode ser na escolha na própria realidade ou pela modificação da realidade, até que haja satisfação. Embora aceite isso, o autor admite que seus estudos não esclarecem esses fenômenos (Nassif & Campos, 2005).

Pelo que foi exposto, verificamos que os estudos de Claparède sobre interesse, afetividade e inteligência influenciaram o pensamento de Piaget, pois há semelhanças incontestáveis, mas permanece a discordância quando se trata da relação entre afetividade e inteligência.

Refutando ainda a idéia de sucessão e precedência e afirmando ao mesmo tempo o paralelismo e suas possíveis relações, Piaget discute a teoria de Pierre Janet.

Janet, segundo Piaget (1954/1994), propõe uma teoria da conduta descrevendo-a de forma hierárquica e cada vez mais complexa que corresponderia aos sucessivos estágios de desenvolvimento. Nas diferentes condutas que aparecem nos estágios, existem dois tipos de ação: a ação primária e a ação secundária. A primeira refere-se à relação entre o sujeito e o objeto do meio sobre o qual atua (objetos e pessoas) e é organizada cognitivamente. A segunda é a reação do sujeito à ação primária, ou seja, são regulações de forças que consistem na economia interna da ação e constitui a energética, portanto a afetividade. Os efeitos das regulações teriam o papel de aumentar ou diminuir a força da ação primária como no caso de esforço ou de cansaço que antecipa o fracasso ou de sentimento de alegria ou de decepção ao concluir uma ação.

Para Janet, toda conduta pode passar por fases sucessivas, sendo elas: latência, desencadeamento, ativação e terminação. Na ativação e terminação podem ser encontradas regulações de ação positivas ou negativas. Na ativação positiva, cujos sentimentos são de

pressão (pressão opondo-se à depressão), tem-se o sentimento de esforço que reforça ou acelera a ação primária. A ativação negativa que se caracteriza por sentimentos de depressão, conduz ao freio da ação primária e aparecem sentimentos como cansaço e desinteresse. Nas regulações de terminação positiva aparecem os sentimentos de mobilização: alegria e sentimentos de triunfo sentidas ao término de uma ação e nas regulações de terminação negativa aparecem os sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade, entre outros, que têm um papel idêntico no caso de fracasso.

Resumindo as idéias de Janet, Piaget (1954/1994) fala de “forças psicológicas”, cuja natureza não é totalmente conhecida. Essas forças se distribuem diferentemente nos indivíduos e podem variar no mesmo indivíduo de acordo com o momento e a idade. Nesse sentido, as regulações têm um papel fundamental na economia geral da conduta que tende sempre ao equilíbrio. Na criança pequena, o equilíbrio afetivo é mais precário e variável, embora vivaz, enquanto no adulto, a conduta é mais estável, porém com pouca vivacidade. Essa diferença de intensidade dos sentimentos está em função do equilíbrio.

Piaget (1954/1994) afirma que a teoria de Janet pode ser aceita em sua proposta, mas ela é insuficiente pelas razões que apresentaremos a seguir.

O autor considera que a afetividade já pode intervir na ação primária e justifica com o exemplo da escolha do objeto percebido no conjunto de um campo. Para ele, a própria relação do sujeito com o objeto supõe uma energética, a participação da afetividade. No que se refere à regulação da economia interna, acredita que ela compreende um duplo aspecto, ou seja, uma regulação interna como também trocas regulatórias com o meio, nas quais pode haver intervenção de estruturas e elementos cognitivos. Ainda a respeito das regulações, Piaget (1954/1994) não concorda que a afetividade se reduza a elas, embora aceite o papel regulador dos sentimentos. Segundo ele, é necessário agregar ao sistema regulador um segundo sistema, que é o valor da ação, ou seja, é necessário supor algo distinto da regulação interna de forças e fazer intervir a noção de valor. O valor implica em uma espécie de expansão da atividade do Eu na conquista do universo, é uma troca afetiva com o exterior, com o objeto ou com a pessoa que coloca em jogo a assimilação e a compreensão. Desde a ação primária, o valor comparece e na ação secundária ele redobra de certa forma o sistema regulador simplesmente energético. Voltaremos a falar sobre o valor após a exposição de outros aspectos da teoria de Piaget.

Continuando na análise de que não há sucessão e nem precedência da afetividade na estruturação da inteligência e vice-versa, Piaget (1954/1994) confronta ainda sua teoria com a de Kurt Lewin cuja tese se afasta dos estudos de Claparède e de Janet.

Kurt Lewin aplicou a teoria da forma e da Psicologia Social nos problemas da afetividade. Piaget (1954/1994) considera que a aplicação de ambas as teorias ampliou de forma considerável essa noção, uma vez que ao lado do campo perceptivo intervém a noção de campo total, englobando de certa maneira o Eu, estruturando-o. De acordo com a teoria do campo total, a estrutura intervém no objeto e nas relações do sujeito com o objeto.

A teoria do campo total, proposta por Lewin pode ser repartida em dois elementos que são inseparáveis e ao mesmo tempo diferentes: uma estrutura que corresponde ao aspecto perceptivo ou intelectual e uma dinâmica que corresponde ao aspecto afetivo. Essa repartição está de acordo com a proposta de Piaget, a não ser pelo termo dinâmica que foi substituído por energética, porque tanto a afetividade como a inteligência possuem essa característica em seu funcionamento.

Piaget (1954/1994), ao discutir a teoria do campo, entende que sua configuração não é apenas espacial, mas sua estrutura é espaço-temporal e é justamente nesses dois aspectos que se encontra a distinção entre sistema de regulação e sistema de valorização. O sistema de regulação está relacionado ao aspecto espacial, que é simultâneo, atual e sincrônico, e o sistema de valores relaciona-se ao aspecto temporal, que está na dependência da história das condutas. Em conclusão, Piaget (1954/1994) afirma que os sistemas de valores são essencialmente diacrônicos em oposição ao sistema de regulação de forças, que é sincrônico.

Para entender melhor a afetividade como reguladora da ação analisaremos um exemplo citado pelo próprio autor. Um matemático, para demonstrar um novo teorema, gasta seu tempo no trabalho e faz isso porque existe interesse, prazer, entusiasmo, paixão e isso é afetividade. Para realizar seu trabalho pode dirigir seus esforços como acelerar seu desempenho ou pode, ao contrário, sentir-se cansado e retardar ou mesmo impedir a conclusão do trabalho. Esta regulação do próprio trabalho é afetiva. Para Piaget (1954/1994) não existem atos de inteligência sem o interesse como ponto de partida e sem uma regulação afetiva no curso total de uma ação. Ao término da ação, a felicidade, no caso de êxito; ou a tristeza, no caso de fracasso, são manifestações de afetividade.

A exposição da teoria desses autores teve o intuito de demonstrar que apesar de Piaget não ter estruturado os aspectos afetivos, como fez com os aspectos da inteligência, discutiu seu ponto de vista sobre afetividade apoiado em teorias importantes de sua época, demonstrando com isso a consistência de suas idéias. Vimos até o momento a posição de Piaget com relação à sucessão e à precedência da afetividade sobre a inteligência e vice-versa que consiste em sua primeira interpretação, mencionada anteriormente e também vimos as relações entre ambas. Fica claro na exposição o papel regulador da afetividade e a noção de valor que discutiremos mais adiante. Passaremos agora a apresentar a outra interpretação de Piaget sobre as relações entre afetividade e inteligência e como já dissemos, ele a elege como possibilidade de influência mútua.

A segunda interpretação atribui ao afeto a função de retardar ou acelerar a formação de estruturas cognitivas, quando há interesse e necessidade. No caso de retardar Piaget (1954/1994) cita como exemplo o trabalho de Spitz com crianças hospitalizadas.

Para melhor compreensão dos argumentos de Piaget em favor da idéia de que a afetividade pode ser um obstáculo à formação das estruturas da inteligência, abordaremos, resumidamente, os estudos de Spitz.

Spitz (1993) observou crianças em uma creche e crianças abandonadas acolhidas em uma instituição e nesta última denominou de hospitalismo ou privação total. A observação se deu por um período de doze a dezoito meses.

O autor observou que, de uma maneira geral, as crianças da creche e da instituição tiveram durante os seis primeiros meses de vida relações boas e normais com suas mães e apresentavam bom desenvolvimento, eram alegres e sociáveis. Fatores administrativos da creche impediram que estas crianças tivessem contato com as mães durante três meses, do sexto ao oitavo mês de vida. O comportamento dos bebês se modificou, inicialmente choravam e depois se retraíram. Estavam sempre de braços no berço, com o rosto escondido ignorando aqueles que se aproximavam. Além disso, perdiam peso, sofriam de insônia e eram mais suscetíveis a resfriados. Percebia-se que seu quociente de desenvolvimento mostrava, num primeiro momento, um atraso no crescimento da personalidade e em seguida um declínio gradual. Esse quadro ia se agravando até chegar a um estado de estupor. Spitz (1993) denominou essa síndrome de comportamento de

depressão anaclítica e sua hipótese etiológica do distúrbio é a separação da criança de seu objeto libidinal que, no caso, é a mãe ou substituta.

Na depressão anaclítica, os sintomas podem ser revertidos, caso o objeto de amor retorne à criança dentro de um período de três a cinco meses. Se a privação se prolonga por um tempo maior que esse (privação total) as crianças apresentam sintomas de deterioração progressiva e nesse caso são irreversíveis. Segundo Spitz (1993), os cuidados da mãe com o bebê conduzem a ações afetivamente significativas no campo das relações objetais. O contrário, ou seja, a ausência da mãe caracteriza numa carência emocional que inicia com uma interrupção no desenvolvimento psicológico da criança podendo levar a morte. Como forma ilustrativa, analisemos os seguintes dados fornecidos pelo autor:

Em nossos testes, essas crianças apresentaram um declínio progressivo do seu quociente de desenvolvimento. Ao fim do segundo ano, a média de seus quocientes de desenvolvimento ficava em torno de 45 por cento do normal. Este seria o nível de idiotia. Continuamos a observar essas crianças a intervalos mais longos, até a idade de quatro anos. (...), com poucas exceções, essas crianças não conseguem sentar-se, ficar de pé, andar, ou falar (Spitz, 1993, p. 208).

Essas informações do autor demonstram claramente que a afetividade pode de fato retardar o desenvolvimento da criança. Piaget (1954/1994) concorda com a influência da afetividade sobre a inteligência e vai além, considera-a como condição necessária para o desenvolvimento normal da inteligência, mas ressalva que não é uma condição suficiente na formação da estrutura, que é autônoma. Além disso, o autor concorda que o afeto pode levar a erros, a desvios momentâneos e isso ocorre devido a uma estrutura que não se encontra equilibrada.

Piaget (1954/1994) cita um exemplo de aceleração e atraso que é ilustrativo e importante para nosso trabalho. Um aluno, estimulado em classe, terá mais impulso para estudar e aprenderá com maior facilidade quando comparado àqueles que apresentam problemas em alguma disciplina específica. Nesse caso, a causa do problema é sem dúvida, para a maioria das crianças, um bloqueio afetivo, um sentimento de inferioridade

especializado. Um bloqueio pode impedir, por exemplo, que a criança compreenda ou retenha as regras de adição, mas não modifica em nada tais regras. Nas operações lógicas, o autor admite que o afeto pode levar a criança a regredir a estágios anteriores do pensamento.

Concluindo, Piaget (1954/1994), não aceita que o afeto seja a causa da formação das estruturas da inteligência, ou seja, para ele não existe uma precedência, uma sucessão, mas ao contrário, há uma correspondência, um paralelismo e uma constante interação. Considera que em nenhum nível ou estágio, mesmo no adulto, exista um comportamento que seja exclusivamente cognitivo ou afetivo, sendo, portanto, dois aspectos indissociáveis.

Convencidos da existência do paralelismo, da complementaridade e da indissociabilidade entre afetividade e inteligência, falta-nos abordar algumas definições propostas por Piaget.

Afetividade, para ele, são os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções e as diversas tendências incluindo de modo particular a vontade, por concebê-la como a regulação de sentimentos elementares.

Piaget (1954/1994) afirma que as funções cognitivas e afetivas, embora na conduta concreta do indivíduo apareçam indissociáveis, são de natureza diferente sendo, portanto, importante distingui-las. As funções cognitivas corresponderiam às percepções, à inteligência prática ou sensório-motora indo até à inteligência abstrata, característica das operações formais. As funções afetivas implicariam no interesse, que pode ser intrínseco ou extrínseco, e na necessidade. Qualquer que seja a atividade, desde a mais simples até a mais complexa, intervêm as duas funções, não existindo nenhum mecanismo cognitivo sem elementos afetivos. Em todo trabalho existe sentimento de êxito ou de fracasso. Um exemplo pode ser visto nos atos característicos da inteligência prática em que existe a seleção perceptiva ao mesmo tempo em que aparece sentimento de agrado, desagrado ou indiferença que, segundo Piaget (1954/1994), constitui em uma tonalidade afetiva.

O inverso também é verdadeiro, ou seja, não existe um estado afetivo puro sem elementos cognitivos: nas emoções sempre estão presentes discriminações perceptivas. Como exemplo, Piaget (1954/1994) cita o sentimento de medo. O medo do escuro ou medos condicionados são respostas a estímulos perceptivos. Os fatores cognitivos estão

presentes nos sentimentos elementares e nos sentimentos complexos nos quais elementos relevantes da inteligência vão se ligando cada vez mais.

É no bojo de sua teoria que Piaget explica as relações entre a afetividade e inteligência. Segundo ele, toda conduta tende à adaptação e para tanto necessita de um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Concordando com Claparède sobre os aspectos afetivos, o desequilíbrio se transforma em impressão afetiva singular, que é a consciência de uma necessidade. No momento em que a necessidade é satisfeita, a conduta é finalizada retornando o equilíbrio que é caracterizado por um sentimento de satisfação.

Da mesma forma que na afetividade, essa noção de equilíbrio e desequilíbrio se aplica aos aspectos cognitivos e para reforçar sua idéia apóia-se na teoria da Gestalt que entende a percepção como uma equilibração. Para essa teoria, aquilo que é percebido faz parte de uma totalidade que garante o entendimento. Para Piaget (1954/1994) as operações cognitivas buscam, tal como acontece com as operações afetivas, o equilíbrio. Essa noção tem um significado fundamental em sua teoria, uma vez que a adaptação consiste num equilíbrio entre assimilação e acomodação o que o levou a discutir esses conceitos tanto nos aspectos afetivos como cognitivos. A assimilação para um aspecto afetivo corresponderia ao interesse e para um aspecto cognitivo, ao ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos do meio.

Em conclusão, a afetividade é entendida como a energética da ação e o funcionamento da inteligência dependeria dela. Em outras palavras, a inteligência não pode funcionar sem a afetividade, pois é ela que impulsiona a ação, mas, por outro lado, a afetividade nada seria sem as estruturas cognitivas, pois são elas que fornecem os meios para se atingir um determinado fim. A afetividade é o *motor da ação* e é fundamental para o funcionamento da inteligência, mas é categórico ao afirmar que não modifica sua estrutura.

Piaget (1954/1994) conclui o seu pensamento resumindo-o da seguinte forma: a afetividade está atuando sem parar no funcionamento da inteligência, mas não cria novas estruturas; a energética da conduta provém da afetividade, enquanto que as estruturas provêm das funções cognitivas; e, por fim, ambas são de natureza diferente.

Fica claro pelas idéias expostas, que Piaget rompe com a dissociação entre afetividade e inteligência, quando dá a mesma importância para os dois aspectos da conduta humana.

Ramozzi-Chiarottino (2002) faz uma interessante síntese do processo histórico sobre razão e emoção ao dizer que “os poetas intuíram e captaram de forma imediata os segredos da natureza humana; os filósofos procuraram explicá-los teoricamente e Freud e Piaget criaram modelos, cada um a seu modo” (p.44-45).

A seguir buscaremos demonstrar como ocorre a correspondência entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

2.2 – Correspondência entre desenvolvimento afetivo e cognitivo

Após apresentar as bases gerais sobre as relações entre afetividade e inteligência na teoria de Piaget, analisaremos como ocorre a correspondência entre elas. Mas, antes é necessário apresentar alguns elementos discutidos pelo autor para que as terminologias sejam bem entendidas.

Piaget (1954/1994) faz uma análise sobre a noção de estrutura. Assim como utiliza o termo estrutura para se referir às funções cognitivas, o autor usará “estruturas afetivas” para discorrer sobre afetividade. No entanto, esclarece-nos que essa expressão pode ter dois significados. O primeiro é metafórico e ele não se ocupa dele. Prefere analisar o segundo que remete aos sistemas afetivos construídos por estruturas análogas às encontradas nas funções cognitivas. Explicando essa significação, esclarece que os interesses são projetados no objeto sob a forma de valores e esses, por sua vez, podem ser ordenados, em alguns casos, em escalas que são estruturas semelhantes às aquelas de seriação por exemplo. Da mesma forma, os sentimentos morais e os sentimentos sociais cristalizam-se em estruturas bem definidas. Ambas as estruturas, cognitivas e afetivas, são isomorfas e podem ser traduzidas em termos de relação.

Mas, Piaget (1954/1994) apresenta uma questão importante: as estruturas não são de fato uma intelectualização? Para ele apenas a energética permanece puramente afetiva, mas, desde o momento em que há estrutura, há intelectualização, no entanto, os elementos cognitivos e afetivos se interpenetram nas situações mais variáveis.

Antes de aplicar o termo estrutura aos aspectos afetivos, apresenta vantagens e desvantagens dessa analogia.

A primeira objeção é que estrutura se opõe a energética, uma vez que ela não se define apelando para o forte ou o fraco, o mais ou o menos ao passo que uma emoção pode ter essa característica, ou seja, ser mais ou menos forte. Outra objeção é que estrutura se opõe a função, ou melhor, o funcionamento pressupõe uma estrutura pré-existente. Por fim, coloca que estrutura se opõe a conteúdo. Essa oposição, no entanto, só pode ser distinguida, segundo Piaget (1954/1994), a partir do estágio do pensamento formal quando as estruturas estão bem diferenciadas.

O termo estrutura apresenta vantagens quando aplicado ao estudo da afetividade. Um caráter positivo é o de fechamento, ou seja, uma estrutura é um conjunto fechado, mas isso não quer dizer terminado e acabado, porque ela pode ser substituída por outra, além de poder sempre ser integrada dentro de um sistema mais geral. O fechamento de uma estrutura implica em uma estabilidade, pelo menos provisória, e pode ser reconsiderada na busca de um equilíbrio final. Ao contrário, a energética está sempre aberta.

Os sistemas cognitivos, segundo Piaget (1954/1994), estão mais ou menos estruturados dependendo do período de desenvolvimento e sendo assim, são mais ou menos fechados. Portanto, a penetração da afetividade será mais ou menos profunda dependendo do período.

As relações entre afetividade e inteligência são analisadas por Piaget (1954/1994) numa perspectiva genética, estabelecendo um paralelo entre as etapas do desenvolvimento cognitivo e as fases do desenvolvimento afetivo, pois sua tese é que não existe estrutura sem energética e vice-versa. Sobre esse paralelismo o autor diz: “(...) a toda estrutura nova deve corresponder uma nova forma de regulação energética; a cada nível de conduta afetiva deve corresponder igualmente um certo tipo de estrutura cognitiva” (Piaget, 1954/1994, p. 197).

Antes de apresentar as fases desse paralelismo, Piaget (1954/1994) discute duas objeções. A primeira seria a de que não existem bases imediatas no plano cognitivo, tal como acontece no plano afetivo. Para ele, tanto no domínio afetivo como no domínio cognitivo existe uma construção, uma gênese. Define, no campo afetivo, um complexo como um esquema elaborado no curso da história individual do sujeito que se transforma sem cessar e se aplica a uma variedade de situações que se renovam constantemente e conclui que existe um esquematismo dos sentimentos como ocorre com a inteligência. A construção de um complexo se assemelha à construção progressiva de uma escala de valores que são comparáveis a um sistema de conceitos e de relações.

Sobre esse aspecto da construção, Piaget (1954/1994) faz uma crítica à Psicanálise por acreditar que essa teoria simplificou a construção ao estabelecer apenas o princípio de uma tendência afetiva além de atribuir todos os seus efeitos às vicissitudes da libido. Para a Psicanálise, a energia sexual se transfere de um objeto a outro e, portanto, não há gênese.

A segunda objeção é que na vida afetiva nada se conserva e não há nenhuma operação como ocorre na inteligência. Piaget (1954/1994) concorda que existem sentimentos que não se conservam e os denomina de sentimentos não normativos e cita, como exemplo, as simpatias e antipatias que podem aparecer, desaparecer e flutuar de diferentes maneiras. No entanto, compara esses sentimentos com as representações pré-operatórias. O mesmo não ocorre com os sentimentos morais que são normativos e asseguram a conservação de certos valores, como o sentimento de dever.

Em outro texto, Piaget (1961/1962) apresenta um exemplo interessante de conservação do sentimento de gratidão. Esse sentimento é espontâneo em várias situações e pode ser facilmente esquecido. Mas, ao sentir uma vez gratidão por uma pessoa numa situação especial, é possível se lembrar desse sentimento numa segunda ocasião e a gratidão passa a ser uma persuasão moral e por ser moral há conservação semelhante à conservação lógica. O mesmo acontece com o sentimento de justiça, uma vez que só podemos tratar as pessoas da mesma forma, com equidade, quando existe conservação de valores. A moralidade, análoga às conservações cognitivas, implica na conservação de valores afetivos por meio de obrigações.

Ampliando essa discussão, Piaget (1961/1962) se pergunta se existe no campo afetivo operações equivalentes às operações de pensamento. Operações, segundo o autor, são ações internalizadas que se tornam reversíveis e que são coordenadas com outras operações. Pelas suas reflexões, chega à conclusão de que existe, no campo afetivo, uma operação a qual denomina de vontade.

Para argumentar a favor de sua idéia, Piaget (1961/1962) apresenta as principais definições de outros autores, que podem ser assim resumidas: vontade se confunde com tendências afetivas, com desejo, com o prolongamento de um sentimento e com personalidade. Piaget (1961/1962) discorda de todas elas e discute a definição proposta por William James por acreditar ser a mais precisa.

Para James só existe vontade quando há conflito de tendências. A inexistência de conflitos entre duas tendências seria apenas um simples desejo e sendo assim não teria razão para discuti-la como função separada. Um ato de vontade seria a capacidade do sujeito em fazer com que uma tendência fraca domine uma tendência forte, ou melhor, fazendo com que o desejo, que é uma tendência forte inicialmente, torne-se fraco. Piaget

(1961/1962) concorda com essa explicação de James, mas ainda persiste uma questão não explicada. Para ele a partir do momento em que uma tendência fraca passa a dominar a forte uma força foi adicionada e a questão é justamente essa: de onde vem essa força?

Para responder a esta indagação, Piaget (1961/1962) analisa as idéias de Charles Blondel para quem essa força adicional não pode ser explicada considerando apenas o indivíduo, mas sim a vida social que impõe imperativos coletivos e obrigações. A Psicanálise discutiria isso em termos de superego. Nesse sentido, o indivíduo não teria vontade própria, uma vez que ela seria fruto de imperativos coletivos que nada mais são que os valores morais que a sociedade impõe ao indivíduo levando-o a canalizar seu comportamento superando o desejo do momento.

Para Piaget (1961/1962), esta explicação não soluciona o problema psicológico da vontade, pois se o imperativo coletivo, ou o superego, fosse suficientemente forte não haveria conflito e conseqüentemente não haveria vontade.

Após estas convincentes colocações, o autor passa a apresentar a sua teoria. Para ele o problema da vontade é análogo ao das operações da inteligência, mas como é uma operação afetiva, trabalha com valores, ações ou decisões. No campo da inteligência também há conflitos de tendências, como no caso da conservação do número*. No início da construção das operações concretas, a criança faz seu julgamento com base na configuração espacial, que é uma tendência forte. A tendência fraca seria o raciocínio lógico, ou seja, conservar a igualdade. A operação nesse caso, seria a capacidade da criança em subordinar momentaneamente a tendência perceptiva a um sistema de transformações. A tendência fraca, mas superior, remove a forte a partir do momento em que há descentração e reversibilidade. O mesmo ocorre com a vontade. Piaget (1961/1962) exemplifica com o desejo de não trabalhar. Ele é forte porque o sujeito esquece de pensar no passado e no futuro, vivendo apenas o momento presente que é a configuração perceptiva atual e leva, de fato, o sujeito a realizar seu desejo. A partir do momento em que o sujeito põe-se a trabalhar, a tendência fraca tornou-se forte, ou melhor, ocorreu a descentração e isso requer a conservação de valores. Isso é possível por um duplo ato de reversibilidade que pode ser relembrar o passado ou antecipar o futuro. A operação consiste em subordinar o valor atual,

* Piaget está se referindo à prova de conservação das fichas que consiste em apresentar à criança duas fileiras de moedas com a mesma quantidade, inicialmente dispostas de tal forma que há uma correspondência visual. Em seguida modifica-se essa correspondência e pergunta-se à criança se a quantidade se mantém.

o desejo momentâneo a uma escala de valores maior, que no exemplo dado seria o valor do trabalho. Assim, o conflito estaria resolvido.

Com isso Piaget (1961/1962) nos prova o paralelismo entre as duas operações. A operação afetiva se caracteriza pela conservação e coordenação de valores ao passo que a operação intelectual tem como característica a conservação e a coordenação de verificações ou de relações.

Ainda resta a explicação de Piaget para o problema da força adicional. Para ele, a força adicional, entendida a partir da explicação apresentada, deixa de existir, uma vez que a força da tendência inicial, forte, é uma força relativa por estar justamente baseada numa configuração atual, desconsiderando o passado e o futuro, ou seja, desconsiderando a escala permanente de valores. Pelo ato da descentração e da reversibilidade, a força inicialmente forte diminui em termos relativos aos valores que haviam sido esquecidos. Desse modo, a força adicional que impulsionaria a vontade deve ser atribuída aos valores perceptivos e não entendida como força absoluta.

Piaget (1961/1962) conclui que a vontade implica em possuir uma escala de valores permanentes e a solução dos conflitos consiste justamente em uma subordinação da situação atual a esses valores. Inversamente, não ter vontade implica em possuir valores instáveis e momentâneos que não se sustentam em uma escala permanente. Piaget (1961/1962) enfatiza que não faz uma interpretação intelectualista da vontade, mas descreve uma operação afetiva. Lembrar, conhecer, compreender refere-se à inteligência, mas não é suficiente para mudar um desejo. No campo afetivo, descentrar significa despertar valores permanentes para senti-los e não apenas evocar memórias por meio da inteligência.

Após essas explicações, que julgamos ser necessárias ao entendimento da teoria de Piaget, finalmente passaremos a apresentar os estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo. Destacamos a riqueza das explicações do autor que, mesmo não tendo se dedicado a pesquisas detalhadas sobre afetividade como fez com a inteligência, suas idéias demonstram perfeita coerência com a sua própria teoria.

Para Piaget (1954/1994), as estruturas cognitivas e os sistemas afetivos se desenvolvem simultaneamente, podendo mesmo se dizer que há uma correspondência termo a termo. Tanto o desenvolvimento intelectual como o afetivo obedecem a seis

estágios sucessivos, divididos em dois períodos. O primeiro período, no campo cognitivo, refere-se à inteligência sensório-motora que nesse caso corresponde às condutas não socializadas e o segundo que se refere à inteligência verbal ou conceitual e corresponde às condutas socializadas. No campo afetivo, correspondendo à inteligência sensório-motora encontram-se os sentimentos intraindividuais que são acompanhados pela ação do sujeito e, à inteligência verbal, os sentimentos interindividuais, que se referem às trocas afetivas entre pessoas. Cada um desses períodos corresponde a três estágios sucessivos, como podemos visualizar na síntese a seguir, proposta por Piaget (1954/1994, p. 201).

Paralelismo dos estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo

INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA (não socializada)	SENTIMENTOS INTRAINDIVIDUAIS (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja)
I. Montagens hereditárias: Reflexos; Instintos (conjuntos reflexos)	I. Montagens hereditárias: Tendências instintivas; Emoções.
II. Primeiras aquisições em função da experiência antes da inteligência sensório-motora propriamente dita. Primeiros hábitos; Percepções diferenciadas.	II. Afetos perceptivos: Prazeres e dores ligadas às percepções; Sentimentos de agrado e desagrado.
III. Inteligência sensório-motora (6 a 8 meses até a aquisição da linguagem – segundo ano).	III. Regulações elementares (no sentido de Janet: ativação, freio, reações de terminação com sentimentos de êxito e fracasso).
INTELIGÊNCIA VERBAL (conceitual = socializada)	SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (trocas afetivas entre pessoas)
IV. Representações pré-operatórias (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível).	IV. Afetos intuitivos (sentimentos sociais elementares, aparição dos primeiros sentimentos morais).
V. Operações concretas (de 7-8 anos a 10-11 anos). Operações elementares de classes e de relações – pensamento não formal.	V. Afetos normativos: Aparição de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o não justo não dependem mais da obediência a uma regra).
VI. Operações formais (começam aos 11-12 anos, mas só se realizam plenamente aos 14-15 anos) Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.	VI. Sentimentos “ideológicos” Os sentimentos interindividuais se complementam com sentimentos que tem como objetivo ideais coletivos; Elaboração paralela da personalidade: o indivíduo se atribui um papel e umas metas na vida social.

Piaget, principalmente nos primeiros anos de seus estudos, foi influenciado pela Psicanálise chegando inclusive a ser submetido a essa técnica de análise e proferiu conferências em que abordou alguns pontos dessa teoria (Delahanty, 1994; Oliveira, 2001; De Souza, 2003). Em vários momentos, veremos discussões do autor sobre essa teoria.

No período da inteligência sensório-motora e dos sentimentos intraindividuais tem-se o primeiro estágio: as montagens hereditárias que são elementos que dão início ao desenvolvimento. A inteligência inicia pelos reflexos e pelos instintos elementares ligados à alimentação, enquanto que a vida afetiva inicia com as tendências instintivas e com as emoções primárias.

Para definir os termos instintos e emoções, Piaget (1954/1994) analisa as idéias de vários teóricos e conclui que as definições propostas para instinto envolvem diferentes acepções e podem ser resumidas em três principais. Primeiramente, o termo instinto designa uma tendência precisa, com comportamentos claramente definidos, com estruturas sensório-motoras hereditárias e órgãos diferenciados, como por exemplo, instinto nutritivo e instinto sexual. Na segunda, instinto é entendido como sem significação precisa designando uma atividade total ou um de seus aspectos como no caso da curiosidade e do jogo. Define-se, ainda, instinto como sendo ambíguo quando é nomeado por constâncias afetivas, por necessidade ou por sentimentos especializados que implicam num elemento hereditário, mas que por outro lado pode ser explicado pelo jogo das interações intra e extra-individuais. Em todas essas definições há uma tendência integrada no contexto que a faz emergir. Em sua opinião, qualquer que seja o instinto, ele se expressa em condutas complexas e que se mesclam aos elementos alheios mais diversos. Piaget (1954/1994) afirma que esta tendência instintiva nada mais é que transformações, incessantes reconstruções e não uma transferência como quer a Psicanálise.

O termo emoção por sua vez, é discutido como sendo um mecanismo inato como queria Watson ao propor a existência de três emoções primitivas como o medo, a ira e o amor. Esta teoria foi refutada por outros autores que sugeriram, ao contrário, a existência de uma emoção primitiva pouco diferenciada que vai aos poucos se especializando. Diante das controvérsias, Piaget (1954/1994) apresenta as teorias clássicas sobre a emoção colocando as idéias centrais de cada uma e criticando os pontos que acredita serem falhos.

Uma das teorias é a intelectualista que considerava a vida mental como um jogo de representações, estático ou dinâmico. Piaget (1954/1994) critica esta teoria porque não considera a perspectiva genética. A teoria periférica, conhecida como James-Lange, propunha que um distúrbio orgânico seria a causa e não um efeito da emoção que, nesse caso, seria apenas a tomada de consciência de uma modificação do organismo. As teorias instintivas propunham algo semelhante ao dizer que a emoção é a tomada de consciência de uma tendência instintiva. Por fim, Piaget (1954/1994) discute as teorias cerebrais e reconhece que, nessa perspectiva teórica, a proposta de Wallon seja a mais satisfatória por ter um caráter psicogenético. Wallon acredita numa estreita relação entre as emoções e o sistema fisiológico das atitudes ou posturas e as descreve em estágios sucessivos*. As idéias desse autor têm importância para Piaget por atribuírem um caráter positivo à emoção, ou seja, ela não é somente fonte de desordens, mas intervém como fator positivo no desenvolvimento.

Piaget critica estas teorias por inspirarem concepções em que as funções cognitivas sejam as causas das manifestações emocionais, como é o caso da teoria intelectualista, ou que as emoções sejam fonte de conhecimento.

Piaget e Inhelder (1966/2001) alertam para o fato de que o estudo da afetividade no bebê é mais complexo do que o estudo das funções cognitivas e existe o risco de que ele denominou de adultomorfismo, ou seja, reconstituir os estágios elementares do desenvolvimento a partir da psicopatologia adulta, como fizeram os psicanalistas.

Os afetos característicos desse estágio surgem num contexto de indiferenciação, ou como denominou Baldwin num contexto de “adualismo” que implica na inexistência da consciência do eu em que não há separação entre o mundo interior ou vivido e a realidade exterior (Piaget & Inhelder, 1966/2001).

Sobre esse estágio, Piaget (1964/2001) faz uma crítica à Psicanálise. Segundo ele, os estados afetivos da criança dependem de sua própria ação e se caracterizam por uma espécie de egocentrismo geral que a Psicanálise chamou de narcisismo. O bebê, segundo o autor, de fato começa a se interessar exclusivamente pelo seu corpo, seus movimentos e pelos resultados de suas ações, mas sem ter ainda consciência do eu. É nesse sentido que

* Para maiores detalhes ver teoria de Wallon no capítulo anterior desse trabalho.

Piaget (1964/2001) diz que o “narcisismo” característico desse estágio elementar da afetividade é um narcisismo sem Narciso.

Segundo Piaget e Inhelder (1966/2001) outros autores defendem essa idéia de indiferenciação. Anna Freud analisando essa não diferenciação lapidou o conceito de narcisismo, denominando-o de “narcisismo primário”. Wallon descreveu-a em termos de simbiose. Os autores sinalizam que enquanto o eu permanecer inconsciente de si mesmo a afetividade permanecerá centrada no corpo e na própria ação, uma vez que só é possível a descentração afetiva e cognitiva quando ocorre a dissociação do eu e do alheio.

Os reflexos e os instintos, em interação constante com o meio, dão lugar às percepções e aos primeiros hábitos, constituindo o segundo estágio. Quanto à inteligência, aparecem os condicionamentos e as reações circulares* primárias e secundárias além de ocorrer uma progressiva diferenciação das percepções em função dos objetos e das situações. No aspecto afetivo, surgem os afetos perceptivos ligados à atividade própria que são os sentimentos de prazer, dor, agrado, desagrado bem como os primeiros sentimentos de sucesso e de fracasso. Ocorre também a diferenciação das necessidades e dos interesses.

Piaget (1954/1994) se referindo a algumas noções clássicas, ressalta que a vida afetiva é estruturada em forma de ritmos que se alternam em excitação e depressão, alegria e tristeza e até sentimentos como prazer e dor, que num primeiro momento poderiam ser entendidos como antitéticos, do ponto de vista de sua valoração, constituem, para o autor, apenas diferença de grau.

Os sentimentos de dor e de prazer, para Piaget (1954/1994) são impressões afetivas. A dor relaciona-se a certas categorias de excitação que atuam sobre os outros sentidos. A reação afetiva da dor implica em coordenações que envolvem mecanismos gnósticos corticais (relação entre afetividade e funções cognitivas). O prazer, por sua vez, está relacionado ao bom funcionamento de determinados órgãos e aparece em várias intensidades em função da diferenciação da ação própria. Os prazeres têm um papel de destaque na aquisição dos costumes.

Os sentimentos de agrado e desagrado, são para o autor, mais difíceis de serem analisados e identificá-los como prazeres e dores atenuados seria um retrocesso.

* Reações circulares (RC) consistem em repetição ativa de um resultado interessante obtido por acaso. RC primárias são aquelas concernentes ao próprio corpo e as RC secundárias aos objetos do mundo exterior.

Nesse estágio, ainda predomina a indiferenciação entre o eu e o mundo exterior, embora a diferenciação esteja aos poucos ocorrendo.

No terceiro estágio, a criança adquire novas conquistas e Piaget (1954/1994) destaca o aparecimento da inteligência sensório-motora propriamente dita em que ocorre a diferenciação dos meios e dos fins que vem acompanhada por coordenações (regulações) dos mesmos. No campo afetivo ocorre também diferenciação, mas permanece ainda intraindividual. Há coordenações que se manifestam por interesses intencionais, ou seja, os objetos adquirem um interesse em relação a outros anteriormente valorizados. Inicia nesse estágio uma hierarquia de valores, todavia, instáveis. Finalmente há um começo de descentração da afetividade que se dirige para o outro, uma vez que ele se distingue do próprio corpo.

Sobre essa descentração é interessante apresentar as relações que Piaget estabelece entre sua própria teoria e a Psicanálise.

O estágio sensório-motor se caracteriza por uma evolução dos aspectos cognitivos rumo à descentração. No início não há permanência de objetos e o universo é visto como uma série de quadros móveis, ligados ao momento. Da mesma forma não há espaço construído, sendo este centrado no próprio corpo do bebê. Além disso, não há causalidade entre os objetos, estando ela relacionada à própria ação, sem estar objetivada e nem localizada no espaço. No final desse estágio, em virtude da descentração, há um universo de objetos permanentes, de um espaço localizado e de uma causalidade entre objetos.

Da mesma forma, existe a descentração afetiva paralela à cognitiva. A partir dos primeiros contatos com o outro se manifestam as primeiras formas de sentimentos interindividuais que supõe a descentração afetiva. A Psicanálise denominou de “escolha do objeto” a projeção dos sentimentos sobre outras atividades que não essencialmente a do eu. Ao comparar sua teoria com a de Freud, Piaget (1954/1994) admite que alguns conceitos da Psicanálise são interessantes por sua simplicidade e coerência, mas são insuficientes para explicar os aspectos da evolução.

Para a Psicanálise, os sentimentos são “inatos” e se transformam progressivamente. As pulsões sexuais, defendidas por essa teoria, são permanentes e conservam-se nos diferentes estágios mudando apenas de objetivo ao longo do desenvolvimento. São essas transferências que caracterizam os diferentes estágios da vida afetiva. Piaget (1954/1994)

discorda da teoria freudiana porque não explica o desenvolvimento pela gênese, uma vez que a preocupação maior de Freud estava em explicar a afetividade adulta e as regressões a estados infantis. Além do mais, considera que esta teoria atribui ao bebê funções mentais antes mesmo de ele a ter construído e apresenta três exemplos para justificar sua crítica.

O primeiro é a repressão que, para Freud, era a perda de recordações da primeira infância, mas para Piaget (1954/1994) esse esquecimento se deve à falta de memória de evocação que necessita da capacidade de representação, que o bebê ainda não construiu. Na mesma linha de raciocínio, cita o narcisismo que, segundo a Psicanálise é a localização da afetividade na própria atividade ou na autocontemplação do eu. Segundo Piaget (1954/1994), isso não seria possível, uma vez que o eu não está construído, o narcisismo seria apenas a indiferenciação do eu e do não eu. Nesse sentido, haveria um paralelismo entre o narcisismo afetivo e o egocentrismo intelectual. Por fim, apresenta o último exemplo que acredita ser o mais importante que é a passagem do narcisismo primário à “escolha do objeto”. A teoria freudiana entende que o bebê percebe os objetos como os adultos, ou seja, como objetos sólidos e permanentes e as pessoas seriam, nesse caso, objetos privilegiados por serem fontes de satisfação e sendo assim, haveria um deslocamento da libido. Para Piaget (1954/1994) essa interpretação não é satisfatória. O bebê vive num universo sem objetos e a “escolha do objeto” implicaria em uma construção, um dos aspectos da elaboração do universo e não numa transferência da libido. Para ele todo objeto é ao mesmo tempo cognitivo e afetivo e o outro seria então um objeto de conhecimento e de afeto como qualquer outro objeto.

A explicação de Piaget e Inhelder (1966/2001) para a “escolha do objeto” ligada às pessoas é que elas se tornam para o bebê objetos permanentes localizáveis e fontes de causalidade exterior em que a afetividade se ligará. A “escolha do objeto” proposto pela Psicanálise está estritamente vinculada ao esquema dos objetos permanentes.

Piaget e Inhelder (1966/2001) citam o estudo de Gouin-Décarie, uma psicóloga canadense que analisou, em 90 bebês, o desenvolvimento regular das etapas de formação da permanência do objeto e as reações afetivas, aferidas por uma escala que visava as “relações objetais”, segundo a teoria freudiana. O resultado do estudo demonstrou a existência de uma correlação significativa entre os aspectos investigados, embora a evolução da afetividade tenha se mostrado menos regular do que a das reações cognitivas.

Piaget e Inhelder (1966/1994) explicam que as flutuações afetivas encontradas por Gouin-Décarie ocorrem porque os estágios, como ele os concebe, são constituídos por uma integração sucessiva e não por dominância, como propõe a Psicanálise.

Sobre o trabalho de Spitz, Piaget (1954/1994) diz que ele não poderia justificar a concepção freudiana, uma vez que existem reações individuais variáveis de um bebê para outro diante da ausência materna e isso pode ser causado pela constituição hereditária e principalmente, pelo entorno. Essa análise caberia, segundo o autor, à Psicologia Diferencial e não à Psicologia Geral da qual ele se ocupa. As condições de vida desfavoráveis podem enfraquecer o funcionamento afetivo cuja consequência seria as regressões funcionais.

Concluindo este terceiro estágio, Piaget (1954/1994) afirma que os sentimentos são relacionados à própria ação, com suas coordenações e regulações. Aparece nesse estágio um sistema de valores que vai determinar a energia que realizará a ação. Essa energia não é retirada apenas da ação mesma, mas também de ações anteriores. O desenvolvimento dos sentimentos terá continuidade e estará intimamente ligado à escala de valores que aparece nesse nível como enriquecimento funcional, ou seja, um objeto ou uma pessoa que é valorizada pelo bebê pode se constituir como fonte de novas atividades.

Piaget (1954/1994) passa a descrever e explicar o segundo período do desenvolvimento que se inicia aos dois anos de idade aproximadamente e esse período se caracteriza pela aparição da linguagem e da representação.

Como já foi mencionado, Piaget subdivide o desenvolvimento afetivo em dois períodos, sendo o primeiro aquele que acabamos de descrever e que por sua vez é subdividido em três estágios cuja principal característica é a inteligência não socializada e os sentimentos intraindividuais. Da mesma forma faz com o segundo período, ou seja, subdivide-o em três estágios cuja característica essencial é a inteligência verbal e os sentimentos interindividuais. Passaremos a descrevê-los.

Seguindo a ordem estabelecida dos estágios, o quarto é o primeiro do segundo período e a modificação fundamental da vida psicológica é o aparecimento da função simbólica que permite à criança evocar uma situação ausente por meio de um significante. Como exemplo, temos o jogo simbólico que se superpõe ao jogo de exercício do período anterior. Além disso, há o aparecimento da imagem mental que consiste numa

representação interiorizada, e da linguagem, que se torna elemento principal da representação e permite a socialização do pensamento.

Piaget (1964/2001), demonstrando o paralelismo entre a inteligência e a afetividade, afirma que as transformações da ação advindas da socialização repercutem tanto na inteligência, no pensamento como na afetividade.

No campo afetivo, o aparecimento da representação e da linguagem permite maior estabilidade e duração dos sentimentos que se prolongam mesmo na ausência dos objetos que os suscitam. A linguagem, proporcionando a socialização do pensamento, permite também a dos sentimentos que se tornam interindividuais (afeições, simpatias e antipatias). Ao mesmo tempo, graças às relações entre adultos e crianças, surgem os sentimentos morais intuitivos e as regulações de interesses e valores.

Piaget (1954/1994) inicia sua discussão no campo afetivo pelos sentimentos de simpatia e antipatia por serem a forma mais simples de sentimentos interindividuais. O sentimento de simpatia seria, segundo o autor, um enriquecimento que cada interlocutor poderia tirar a partir das trocas intelectuais que se estabelecem entre ambos, como acontece na reciprocidade das atitudes e dos valores. As trocas que ocorriam no período anterior, ou seja, antes da representação, eram trocas que não traziam nenhuma recordação e os sentimentos desapareciam tal como desapareciam as sensações. Diferentemente, no período da representação as satisfações experimentadas são duradouras e isso permite a existência de mais de uma lacuna, uma necessidade que no campo afetivo consiste num reconhecimento. Mas, esse reconhecimento afetivo não é ainda um sentimento normativo e não constitui uma reciprocidade total. Nesse estágio há reciprocidade de atitudes conduzida em sentido à conservação.

A comunicação entre a criança e seu ambiente levará ao desenvolvimento das simpatias e das antipatias. Haverá simpatia quando os interesses do sujeito são correspondidos pelas pessoas, ao mesmo tempo em que elas o valorizam. Isso implica numa valorização mútua, mas também numa escala de valores comum que possibilita as trocas. As antipatias por sua vez, se estabelecem pela ausência de escalas de valores comuns (Piaget, 1964/2001).

Nesse estágio, aparecem também os sentimentos de autovalorização e os sentimentos de superioridade e de inferioridade. Os sentimentos de autovalorização

consistem no julgamento superior ou inferior que o sujeito faz de si mesmo em relação ao próximo e que de alguma forma é uma réplica do esquema de simpatia a si próprio. Os sentimentos são mais duradouros e se formam os de superioridade ou de inferioridade em cuja gênese estão os sentimentos de sucesso e de fracasso.

Piaget (1954/1994) não deixa de discutir a tese de outros teóricos sobre esses sentimentos. A tese de Adler apresenta o sentimento de inferioridade como o fracasso da vontade de poder que consiste na tendência de afirmação do eu, podendo levar à dominação. Para esse autor, haveria também uma tendência de compensação, ou seja, o que é fonte de inferioridade se tornaria centro de interesses.

Claparède, citado por Piaget (1954/1994), entende a tendência dominadora como uma tendência de crescimento. Sobre tendência de compensação, Claparède distingue quatro atitudes compensatórias que o sujeito pode ter diante de sentimentos de inferioridade: a heróica, a protetora, as fictícias e a aceitação.

O problema das teses anteriores, segundo Piaget (1954/1994), é não explicar a gênese desses sentimentos que, como já citamos, residem nos sentimentos de sucesso e fracasso.

Na discussão da autovalorização, Piaget (1954/1994) apresenta a tese de Odier, que associa o sentimento de inferioridade à falta de amor e o sentimento de superioridade ao excesso. Piaget (1954/1994) considera esta tese tão insuficiente como a psicanalítica. Para ele, o amor não é somente uma carga afetiva criadora, mas implica em trocas entre as pessoas envolvendo valorações. Sendo assim, não se pode extraí-lo diretamente da libido.

Sustentando sua própria tese, Piaget (1954/1994) não acredita que os sentimentos de superioridade e inferioridade sejam tão somente o resultado do juízo do outro e de que o sujeito se desvaloriza à medida que o outro o desvaloriza ou ainda que seja em função da desvalorização social. Para ele, esse sentimento de autovalorização seria uma aplicação a si mesmo de condutas que são aceitas socialmente.

Piaget (1954/1994) faz uma distinção entre valores econômicos e valores qualitativos. Os primeiros referem-se às regulações energéticas correspondendo à economia interna (lei do menor esforço) das ações e são essencialmente quantitativas. Os segundos referem-se a autovalorização sendo, portanto, qualitativos. A distinção entre esses dois valores não explica a distinção entre a ação própria do sujeito e a conduta social, uma vez

que tanto na ação própria como na conduta social intervêm ambos os valores sendo possível a distinção apenas quando eles são mensurados.

O autor passa a registrar como os sentimentos morais são constituídos. Inicia sua explicação pelos esquemas afetivos e faz isso se reportando às idéias de Freud.

Freud acreditava que a afetividade se fixa desde a mais tenra idade sobre as figuras parentais (mãe e pai), comparecendo sentimentos variados reforçados pelas trocas e também por várias condutas sociais que são afetivas e cognitivas como o Complexo de Édipo. A partir do momento em que as modalidades afetivas, inicialmente relativas à mãe e ao pai, são atribuídas a outras pessoas, ocorre um fenômeno denominado de transferência que interfere constantemente nas atitudes futuras da pessoa. Piaget (1954/1994) aceita esse fato, mas se pergunta como é que ocorre esse mecanismo. Para Freud esse mecanismo se dá pela fixação e também pela identificação. A primeira pressupõe que a afetividade é uma energia que pode deslocar-se de um lugar para outro, de um objeto anterior para um posterior, mas a fixação ao passado constitui em temas do inconsciente. A identificação por sua vez, seria a identificação com um dos pais e ela está na base da transferência.

Essas idéias, segundo Piaget (1954/1994), exprimem uma continuidade da vida afetiva desde a infância até a idade adulta, portanto, há conservação dos sentimentos e nesse ponto ele está de acordo. Sua discordância está no fato de que os sentimentos podem se tornar conscientes ou inconscientes, mas nunca suprimidos. A tese defendida por Piaget (1954/1994) é de uma reconstrução e nesse caso não são os sentimentos que se conservam, mas sim um esquema de reação frente às pessoas. O fato de os sentimentos aparecerem e desaparecerem não é que eles estão emergindo do inconsciente, mas porque eles se recriam, depois se gastam e se reconstróem nas situações novas.

Ao falar de esquema afetivo, Piaget (1954/1994) deixa claro que eles se diferem dos esquemas cognitivos pois consistem em esquemas de conduta frente às pessoas, como existem esquemas de condutas frente aos objetos e em ambos os casos são, ao mesmo tempo, afetivos e cognitivos. Explicando melhor esse esquema de conduta frente às pessoas, o autor afirma que o sujeito, em situações análogas, apresenta reações que são mais ou menos constantes, mesmo com pessoas diferentes. Esses esquemas são constituídos a partir das reações que a criança tem com seus pais e as reações afetivas e cognitivas constituem o caráter da pessoa.

Os esquemas de reação consistem em uma interiorização da pessoa dos pais que resulta em censura, repressão e autopunição e foram denominados por Freud de superego. Para Piaget (1954/1994) o superego não pode ser reduzido às imagens dos pais, mas é um esquema em que as reações vividas durante a vida são reproduzidas e tem caráter de generalização. Assim, cada nova situação, cada novo momento pelo qual o sujeito passa, é o produto de uma assimilação contínua entre as situações atuais e as passadas e não apenas um depositário de recordações.

Piaget (1954/1994) passa a discutir os primeiros sentimentos morais que, segundo ele, são os sentimentos de obediência e de respeito. Como faz com cada nova idéia que apresenta, discute-a se reportando a vários autores. Dentre eles, cita Firenzi que defendia a tese de que a criança obedece a seus pais devido a um misto de afeto e temor, mas Piaget (1954/1994) acredita que esses sentimentos não são suficientes para explicar a obediência. Outro autor citado é Baldwin que investigou a origem dos sentimentos morais nas relações interindividuais. Esse autor defendia a idéia de que a obediência consistia na imitação das figuras parentais, sendo este conceito similar ao superego freudiano. Piaget (1954/1994) admite que Baldwin tenha explicado a gênese da obediência por meio da submissão aos pais, mas não explica os sentimentos de obrigação que necessariamente vão se ligando a ela. Nesse mesmo sentido, Bovet critica a tese de Baldwin ao dizer que os sentimentos de obediência e de obrigação se implicam mutuamente, uma vez que nas relações interindividuais é necessário que um dos participantes dê a ordem e esta deve ser válida e permanente, ao mesmo tempo em que é necessário que essa ordem seja aceita, e nesse caso, o afeto e o temor se mesclam consistindo no que ele denominou de respeito.

O sentimento de respeito é aceito por todos os autores que estudaram a moralidade, mas a crítica de Piaget (1954/1994) é que eles não viram o sentimento interindividual como um sentimento precoce. Para Kant e Durkheim, o respeito consiste na consequência da lei moral e não se dirige às pessoas. Bovet critica essa posição por acreditar que ela é inaceitável do ponto de vista da sua gênese. Para ele, a criança alcança a lei moral por meio das pessoas, sendo o respeito pelas pessoas uma condição prévia da lei moral. Esse autor analisa e refuta outras hipóteses que poderiam levar a formação dos sentimentos morais, sendo elas: o hábito e os costumes; as decisões, ou melhor, as ordens que são dadas para si mesmo; as imitações e a obrigação social. A hipótese de Bovet é que o sentimento de

obrigação se relaciona aos sentimentos interindividuais de respeito, idéia aceita por Piaget, (1954/1994) embora ele admita que ela se aplica apenas à moral heterônoma da obediência. Além disso, diz que Bovet distingue apenas o sentimento do dever e o sentimento do bem moral que aparece posteriormente ao do dever.

Apresentar as discussões de Piaget com outros autores, embora possa tornar a leitura cansativa, é fundamental para a real compreensão de sua concepção. Piaget passa a apresentar seu próprio ponto de vista e diz que fará isso corrigindo os pontos da teoria de Bovet.

Piaget (1954/1994) denomina os sentimentos morais, descritos por Bovet, de sentimentos seminormativos, uma vez que se referem ao respeito unilateral, cuja característica essencial é a moral da obediência. Tais sentimentos anunciam os sentimentos normativos, que aparecem apenas no estágio seguinte. Defendendo sua idéia de paralelismo, de correspondência entre a afetividade e a inteligência, os sentimentos seminormativos correspondem, no plano cognitivo, às representações pré-operatórias que se caracterizam por uma forma rudimentar de operação que está relacionada a uma configuração perceptiva.

A fim de entender o paralelismo desse estágio, Piaget (1954/1994) define, inicialmente, normas morais. Segundo ele, são necessárias três condições para caracterizar uma norma moral: a generalização da norma a situações semelhantes; a conservação para além das situações do momento e das condições representativas que a engendram e a vinculação ao sentimento de autonomia. No presente estágio nenhuma dessas condições comparece, daí a denominação de seminormativos. Como exemplo Piaget (1954/1994) cita a mentira. Crianças pequenas consideram que é proibido mentir aos pais e aos adultos, mas não generalizam esse sentimento para seus companheiros, ou seja, não é uma falta mentir para outra criança. Depois dos oito anos, a criança compreende que é ruim mentir tanto para os pais como para os companheiros, sendo para este último mais grave. Além disso, apresenta argumentos válidos ao justificar sua resposta. Uma criança pequena, antes dos oito anos, julgará que uma mentira é menos má quando a pessoa enganada não se der conta disso e no caso do bem e do mal eles se definem de acordo ou não com a confiança recebida, não estando portanto, vinculados ao sentimento de autonomia.

Esses sentimentos se caracterizam por um conjunto de condutas que recebeu o nome de realismo moral, comportamento típico do período pré-operatório. Para Piaget (1932/1994) a causa do realismo moral está na conjunção do próprio pensamento espontâneo da criança e na coação exercida pelo adulto. Nesse sentido, não é possível evitar dar ordens incompreensíveis para a criança, mesmo num ambiente que cultiva os princípios da autonomia, uma vez que ela terá necessariamente um sentimento de pura obrigação proveniente do respeito unilateral, gerando sentimento de culpa e de remorso no caso da violação da lei. Esses sentimentos são proporcionais aos atos materiais e não à intencionalidade. A desobediência às regras, entendida como não intencional, é vista como errada e a justiça é confundida com a autoridade. As regras impostas pelo mais velho ao caçula ou pelos pais à criança, no início são exteriores à sua consciência e são percebidas como sagradas e imutáveis e aos poucos vão se interiorizando de forma mais ou menos acentuada, dependendo do ambiente. Sobre isso, Piaget (1932/1994) faz uma crítica à educação de alguns pais que leva a criança à noção objetiva da responsabilidade, consolidando uma tendência que é natural na psicologia espontânea dos pequenos. A criança pequena, não conseguindo ainda separar o que é certo do que é criticado nas condutas de seus pais, e podemos dizer dos professores, devido à ambivalência de seus sentimentos a respeito deles, em momentos de afeto dá-lhes razão à sua autoridade. Quando adulta, educará seus próprios filhos com base na moral da heteronomia e só em casos excepcionais conseguirá desvencilhar-se dos esquemas afetivos construídos nessa relação.

Essa crítica de Piaget é um alerta ao tipo de educação que estamos proporcionando às crianças. A experiência tem nos mostrado que a educação familiar e escolar é pautada na coação dos adultos que, mesmo de posse de esclarecimentos advindos da Psicologia Moral e da Psicologia do Desenvolvimento, resistem em modificá-la. Ao nos reportarmos à própria teoria, poderíamos dizer que a forma de educação é também um processo construtivo e a sociedade terá inevitavelmente que construí-la se quisermos viver num mundo livre de pressões e tensões em que as regras de convivência, pautadas no respeito mútuo, sejam inerentes a cada um de nós.

Resumindo esse quarto estágio, vimos o início da representação no campo cognitivo que se caracteriza pelo aparecimento da imitação, do simbolismo e da linguagem e o início dos sentimentos interindividuais no campo afetivo que se caracterizam pelo sentimento de

simpatia e antipatia, de superioridade e inferioridade e pelos sentimentos seminormativos, incluindo nesse último o sentimento de obediência e de obrigação. A seguir, apresentaremos o quinto estágio proposto por Piaget.

O quinto estágio, que se inicia por volta dos sete, oito anos de idade, se caracteriza pelas operações propriamente ditas que consistem numa ação interiorizada e reversível tanto nos aspectos cognitivos como nos aspectos afetivos. No primeiro caso, as operações se coordenam em sistemas fechados ou estruturas como a classificação, a seriação e a conservação. No segundo, os valores que já se conservaram no estágio anterior, vão constituir os sistemas coordenados e reversíveis (paralelos aos sistemas operatórios da inteligência) e se tornarão sentimentos morais ou afetos normativos regulados pela vontade. No estágio anterior, os afetos eram intuitivos, regulados pelos interesses ou valores do momento.

Piaget (1954/1994) passa a discutir o problema da vontade que introduz, de certa forma, a reversibilidade na vida afetiva e se constitui em um instrumento de conservação dos valores. Esse tema já foi abordado neste trabalho (página 78 a 80) e apenas frisamos que a vontade é uma das características do presente estágio e consiste numa descentração que implica numa regulação de segundo grau, ou seja, regulação de regulações. No plano da inteligência ocorre o mesmo. A operação intelectual é uma ação sobre as ações.

Outros sentimentos também aparecem nesse quinto estágio que são os sentimentos autônomos que vão se sobrepor àqueles do estágio anterior. As crianças se tornam capazes de fazer avaliações morais próprias, de ter atos voluntários, decididos livremente bem como de ter sentimentos morais conflitantes com os da moral heterônoma de obediência. Os sentimentos autônomos se organizam em um sistema de valores fixos e aparecem graças a reciprocidade, quando o respeito mútuo se torna forte.

Esses sentimentos foram observados por Piaget (1954/1994) por meio da prática e da consciência das regras que as crianças têm do jogo. No que se refere à prática das regras o autor verificou quatro atitudes que correspondem às etapas do desenvolvimento. O autor utilizou um experimento que consistia em jogar com a criança e violar sistematicamente as regras do jogo. A primeira atitude observada foi de um jogo puramente individual, sem sequer impor regras a si mesmo e nesse caso aparece apenas regularidades e costumes sem, no entanto, ter caráter normativo. A segunda atitude é a imitação dos companheiros

maiores. Embora aceite as regras impostas pelos maiores, apenas as conhece parcialmente por serem muito complexas. Todavia, as regras que lhe foram possível reter são cumpridas rigorosamente, devido ao respeito unilateral, mas sem nenhuma possibilidade de cooperação. A terceira atitude, que aparece por volta dos sete anos, portanto no estágio que estamos descrevendo, a criança conhece e respeita as regras e o jogo se torna social. A regra se torna comum a todos, tendo um vencedor e um vencido. Por fim, aproximadamente aos doze anos de idade, as crianças conhecem todo o código e demonstram um interesse bastante pronunciado por ele.

Com relação à consciência das regras, Piaget (1954/1994) solicitou às crianças que inventassem uma nova regra, que dissessem se a regra era verdadeira e quem as havia feito. Sobre isso, o autor detectou duas atitudes. A primeira, que é característica do nível egocêntrico e aparece antes dos sete anos de idade, é que as regras são sagradas e eternas, não podendo ser modificadas. A segunda atitude aparece depois dos sete anos e as crianças respeitam as regras, segundo o código imposto, respeitando-o. Esse respeito, embora ainda relativo, é baseado na reciprocidade.

Com a reciprocidade, Piaget (1954/1994) observa transformações em todos os sentimentos morais. Analisando a mentira e a justiça, afirma que neste estágio surgem a intenção, a compreensão da violação subjetiva de uma regra e a prevalência da justiça distributiva ou igualitária, que se impõe em função da cooperação. Assim sendo, a justiça desse estágio consagra o aparecimento da autonomia que segundo ele, consiste na possibilidade do sujeito de elaborar suas próprias normas ainda que em parte.

O respeito mútuo se sobrepõe ao respeito unilateral do estágio anterior e esse sentimento só se efetua em função da cooperação entre iguais com o aparecimento da autonomia. Ao discutir o respeito mútuo, Piaget (1954/1994) apresenta a tese de Durkheim que acreditava que o respeito mútuo, característico da autonomia moral, seria nada mais que a interiorização das pressões da consciência coletiva. A sua crítica está justamente no fato que Durkheim não explicou como é que ocorre tal mecanismo. Além disso acredita que a pressão social não é suficiente para explicar a autonomia e as pressões familiares podem ser interiorizadas sem a necessidade dela, tal como ocorre com o superego proposto por Freud.

Piaget (1954/1994) defende mais uma vez a gênese desse sentimento que é a ampliação do estágio anterior e nesse estágio, a característica da reciprocidade consiste na troca de pontos de vista. Mas, Piaget se pergunta por que a reciprocidade se torna obrigatória? Aqui novamente o autor busca o paralelismo entre a inteligência e a afetividade ao dizer que o respeito mútuo traz junto a necessidade da não contradição moral e exemplifica dizendo que não se pode valorizar um companheiro e ao mesmo tempo atuar de tal forma que um seja desvalorizado pelo outro. Mas, a moralidade pode se afastar da norma, tal como ocorre com o pensamento vulgar que pode se afastar das regras da não contradição lógica.

Resumindo esse estágio, verificamos que ele se caracteriza pelo aparecimento da conservação dos sentimentos que se expressam por meio da vontade ao introduzir a reversibilidade na vida afetiva e também pelos sentimentos morais autônomos.

Piaget (1954/1994) nos apresenta então o sexto e último estágio que se inicia a partir dos onze, doze anos aproximadamente e que é característico das operações formais.

No plano intelectual, algumas transformações podem ser observadas. Uma delas é capacidade de pensar sobre hipóteses e fazer deduções. Em consequência, as novas formas de operações não recaem apenas sobre a lógica das classes, mas sobre a lógica das proposições. Uma outra transformação consiste na dissociação entre o conteúdo e a forma do raciocínio. As operações que antes eram simples, atuando diretamente sobre os objetos ou classes de objetos, neste estágio, vão se tornar operações de segunda potência, ou seja, operações de operações que possibilitam a reflexão em seu sentido estrito; em outras palavras, significa dizer pensar sobre si mesmo. Por fim, as operações formais são também combinatórias.

Para que o adolescente possa se inserir na sociedade adulta, é imprescindível o aparecimento do pensamento descrito anteriormente. Piaget (1954/1994) ao descrever esse período, faz uma distinção entre a puberdade e a adolescência. A idade do aparecimento da puberdade é variável, dependente de fatores climáticos e de diferentes civilizações que nesse caso consiste no início em que a criança deixa de ser criança e passa a fazer parte do mundo adulto. Algumas características são notadas nessa inserção: o sentimento do adolescente de sentir-se igual ao adulto, tendo a tendência de imitá-lo e também de

contradizê-lo; tem a intenção do trabalho dentro da vida social, que antes era apenas do domínio adulto e por fim tende a querer reformar a sociedade que o rodeia.

Segundo Piaget (1954/1994) para que isso ocorra é necessário o aspecto afetivo, manifestado pelos sentimentos morais, sociais e ideais, como também o aspecto cognitivo pela possibilidade de olhar para o futuro, de elaborar idéias que não estão ligadas ao momento atual e nem à necessidade do momento.

Para exemplificar esse estágio, Piaget (1954/1994) utiliza-se mais uma vez do jogo em que aparecem os “sentimentos jurídicos”, ou seja, os adolescentes se interessam pelas regras, elaboram estatutos e fazem convenções detalhadas antes de passarem para a ação de jogar. O período da adolescência é marcado pela elaboração de teorias, pela ideologia quer social, quer política, quer religiosa entre outras. No domínio afetivo aparecem os sentimentos ideais que vão formar a personalidade. O interesse nesse estágio é em sua maioria pelas pessoas que de alguma maneira agem como mediadores dos valores ideais que contribuem para a formação da consciência coletiva.

Piaget (1954/1994) afirma que a personalidade é formada tendo como base tanto os aspectos afetivos como os aspectos da inteligência e ressalta que a personalidade não tem a mesma conotação que consciência sendo esta, considerada por ele, como sendo a atividade própria do sujeito, centrada em si mesmo, enquanto que a personalidade se constitui a partir do momento em que há a inserção do sujeito na vida social e isso só é possível quando ocorre um descentramento e uma subordinação ao ideal coletivo.

Encerramos a apresentação dos estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo proposto por Piaget, lembrando mais uma vez da coerência e da objetividade de seu pensamento, totalmente compatível como sua teoria.

Partindo para uma conclusão geral, Piaget (1954/1994) acrescenta que tanto no plano intelectual como no plano afetivo o desenvolvimento ocorre em busca de uma equilíbrio progressiva e que os conflitos existentes entre esses aspectos nada mais são do que conflitos entre os elementos dos diferentes níveis. Em outros termos, são conflitos entre uma operação mental e um sentimento de nível inferior e nesse caso o autor fala em regressão, acentuando que ela não tem o mesmo significado proposto pela Psicanálise.

Defendendo ainda seu ponto de vista sobre o fato de a afetividade ter a função de acelerar ou retardar o desenvolvimento da inteligência, podendo perturbar seu

funcionamento bem como modificar seus conteúdos, mas que não cria e nem modifica a sua estrutura, Piaget (1954/1994) afirma que há “estruturas afetivas” tal como há estruturas cognitivas sendo elas isomorfas, sem contudo serem simétricas. Tais estruturas podem ser vistas nas escalas de interesses e valores que se organizam em série, nos sentimentos morais que consistem nas regras operatórias da afetividade e na vontade que é entendida como regulação de regulação sendo esta análoga à operação reversível. Nestas, sim, Piaget (1954/1994) diz de uma intelectualização dos aspectos da conduta relacionados às pessoas, quando os valores se expressam em juízos de valor, uma vez o que o valor consiste num produto de um sentimento projetado no objeto.

Pensando assim, Piaget (1954/1994) admite que isso pode levar à compreensão de dois aspectos dicotômicos, mas acentua que toda sua explicação leva à compreensão em um sentido oposto. A dicotomia aceita pelo autor não pode recair sobre a afetividade e a inteligência, mas sim na distinção existente entre as condutas que se referem às pessoas e às condutas que se referem aos objetos, pois em ambos os casos existem a dimensão afetiva, portanto, energética e a dimensão estrutural que se refere à inteligência. No caso das condutas que se voltam aos objetos, encontram-se no aspecto intelectual várias estruturas lógico-matemáticas e no aspecto afetivo, energético, um conjunto de interesses, de esforços, de afetos intraindividuais e suas regulações, ao passo que nas condutas que se voltam às pessoas o aspecto intelectual consiste na consciência das relações interindividuais que vai culminar na construção de estruturas de valores, enquanto que o aspecto afetivo, energético, é formado pelos diversos afetos interindividuais.

Desta forma, Piaget (1954/1994) encerra sua contribuição sobre as relações entre afetividade e inteligência, afirmando que não há primazia de uma sobre a outra.

As contribuições de Piaget sobre as dimensões afetiva e intelectual por sua riqueza e por se tratar de dimensões tão nobres da conduta humana, não ficaram alheias aos estudiosos da área e alguns estudos surgiram. Em seguida, apresentaremos os estudos que se preocuparam em estudar esses aspectos à luz dessa teoria.

***PESQUISAS SOBRE
AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA***

3.1 – Afetividade e inteligência na vertente piagetiana

*Só o amor educa. Não existe educação real
sem amor verdadeiro. Mas, você briga, implica,
reclama, cobra, inferniza, e quer educar.*

Calunga

Vários estudiosos que buscaram analisar as relações dos aspectos afetivos e cognitivos da conduta humana tiveram por base as contribuições de Piaget. Apresentaremos inicialmente os estudos empíricos e em seguida os estudos teóricos.

De Souza (1990) embasada na Psicologia do Desenvolvimento, estudou os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na apreensão da história do Chapeuzinho Vermelho. Foram considerados aspectos cognitivos relativos à capacidade de reconstruir e recontar a história lida, nos aspectos afetivos foi observada a ressonância do mundo interno da criança sobre o conteúdo do conto. Participaram da pesquisa 30 crianças, divididas por idades que variaram de nove a onze anos, metade de cada sexo. Os participantes eram estudantes de um colégio particular de nível alto da cidade de São Paulo. Foram realizadas quatro entrevistas com cada criança: a primeira para a aplicação da Prova de Rorschach, a segunda para aplicação do Children Aperception Test (C.A.T.-A), a terceira foi destinada à aplicação das provas operatórias de Conservação de Peso e Volume e a quarta e última entrevista foi dedicada à história do Chapeuzinho Vermelho. Duas versões da história foram aplicadas: Perrault para metade dos sujeitos e Grimm para a outra metade.

Sobre a reconstituição das histórias, a autora observou três modos básicos que foram organizados em níveis. O nível I foi caracterizado pela reconstituição fantasiosa, ou seja, pela distorção do texto original e pela inclusão de elementos exteriores à história. No nível II a reconstituição caracterizou-se pelo apego excessivo à realidade do texto, e pela necessidade de incluir os mínimos detalhes do enredo. No nível III a reconstituição caracterizou-se por uma interpretação que abrangeu os elementos reais da história, com referência a elementos presentes nas entrelinhas, a inclusão de intenções dos personagens e relativização de contextos. Esses níveis foram associados aos períodos de desenvolvimento

da inteligência propostos por Piaget: o período pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal.

As relações entre os aspectos afetivos e cognitivos das crianças foram analisadas por meio de três estudos de casos, buscando as correspondências entre as características do pensamento e da afetividade, relativos às provas operatórias, às técnicas projetivas e ao conto de fadas.

Os resultados da pesquisa permitiram verificar uma correspondência entre o modo de reconstituição e o nível operatório das crianças e uma interação entre o aspecto afetivo destacado pelas técnicas projetivas e o tipo de reconstituição, sem, no entanto, buscar uma relação de causa e efeito entre os aspectos cognitivos e afetivos. A autora discutiu a relevância do trabalho para novas investigações sobre as relações entre afetividade e inteligência; nos contos de fadas como um instrumento de pesquisa e sua relação com os testes projetivos e com as provas operatórias.

A partir desse estudo e embasada na teoria piagetiana, De Souza ampliou suas investigações e destacamos o estudo sobre as valorizações afetivas nas representações de um conto de fadas (De Souza, 2005). O objetivo do trabalho foi discutir o papel dos sentimentos nas representações de dois contos: *As Três Penas* e *As Moedas-Estrelas* em crianças de diferentes faixas etárias. Para tanto, foram destacados os aspectos relacionados às qualidades admiráveis e não-admiráveis dos personagens escolhidos pelas crianças. Os dados obtidos foram agrupados por semelhanças e distribuídos em categorias de análise que evidenciam as qualidades das valorizações. A análise dos resultados revelou um processo evolutivo, ou seja, as valorizações evoluem de simples e materiais para as que envolvem as ações e atitudes dos personagens e para as valorizações mais abstratas, que envolvem as virtudes. Esses achados, segundo a autora, estão em consonância com a teoria do desenvolvimento cognitivo e afetivo proposto por Piaget.

Gimenes (1996), fundamentada na teoria piagetiana, investigou a função psicopedagógica, entendida como estruturante, para avaliar o relacionamento intragrupal no jogo de regras. O estudo teve como objetivo verificar se a atividade do jogo altera o comportamento sócio-afetivo de pré-adolescentes institucionalizados, estando no mesmo período da inteligência lógica e operatória concreta. Participaram da pesquisa dez pré-adolescentes com idades variando de dez a treze anos, de ambos os sexos. Os participantes

foram divididos em dois grupos, sendo um deles composto por quatro participantes que freqüentavam a entidade, em regime de atendimento de abrigo, e o outro, por seis participantes, em regime de atendimento de semi-abrigo. Foram utilizadas as provas operatórias piagetianas de Conservação de Quantidades Discretas (fichas) e Quantidades Contínuas (líquido e substância), prova de Conservação do Volume, prova de Sieriação e prova de Classificação (quantificação da inclusão das classes - flores). Foi realizada uma anamnese com pais e o *Jogo Quilles* com os participantes. As situações do jogo foram correlacionadas com as situações sociais vividas, verificando as noções de regras, espaço, tempo, acaso e causa.

Os resultados da anamnese apontaram indícios perturbadores do bom desenvolvimento psico-afetivo dos participantes. Os resultados do jogo confirmaram a reestruturação dos sentimentos pela tomada de consciência através do discurso; mudança comportamental individual e generalização de interesse por jogos.

A pesquisa permitiu concluir que o jogo de regras favorece: o relacionamento intragrupal pelo aumento da auto-estima individual e efetiva a cooperação e a socialização entre os participantes, acelerando a socialização. A autora propôs o uso do jogo como recurso preventivo do desenvolvimento da inteligência infantil.

Queiroz (2000) estudou aspectos cognitivos e afetivos da dialética formulada por Piaget. Esse estudo teve como objetivo a análise: das características dos níveis de desenvolvimento dessa dialética; dos erros em suas relações com a equilibração e dos aspectos da equilibração, segundo os tipos de condutas apresentados pelos participantes. Participaram da pesquisa três estudantes de uma escola da rede particular, de orientação construtivista, todos com queixa de dificuldade de aprendizagem vinculada ou não a problemas de indisciplina. Foi utilizado o *Jogo da Senha* em quatro modalidades. Durante o jogo foram observadas as características dos níveis de desenvolvimento, segundo a dialética e dos erros. Perguntas de exploração e justificação, baseadas no método clínico, foram propostas a partir dessa observação. Os procedimentos empregados pelos participantes no jogo foram tratados por análise microgenética.

Os resultados foram obtidos com a verificação de conteúdos declarativos dos participantes; as interações com os erros; a observação das características dos níveis de desenvolvimento e os tipos de condutas adotadas. Pôde-se concluir que: as características

dos níveis de desenvolvimento se manifestam nos comportamentos; a dicotomia afetividade e cognição não encontra suporte na teoria de Piaget; os comportamentos apresentados pelos participantes são instáveis em relação aos níveis de desenvolvimento; ocorrem estados de permanência relevantes nos níveis IA e IB e erros sistemáticos vinculados a manifestações da afetividade e sustentam desequilíbrios dificilmente reconhecidos pelos participantes.

Bellini (1993) propôs um estudo teórico em que situou a relação entre afetividade e cognição no pensamento reichiano e na epistemologia genética. Em seu trabalho utilizou-se o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana presente tanto na obra de Wilhelm Reich quanto na de Jean Piaget. Esse conceito, segundo a autora, faz parte da construção de uma teoria da equilibração do organismo, mediante a regulação de seus sistemas internos. Em Reich, uma regulação é também denominada de “sabedoria do corpo” e é parte constitutiva da afetividade, enquanto que em Piaget é parte constitutiva da cognição. No entanto, Bellini (1993) ressalta que ambas as teorias tratam a afetividade e a cognição como inseparáveis e que se pode encontrar uma teoria da cognição em Reich e uma teoria da afetividade em Piaget, embora de caráter incompleto em cada um deles. Analisando a teoria dos dois autores, acentua que eles não excluem a natureza biológica do homem, sendo os processos vitais do organismo parte da relação homem e sociedade. A auto-regulação em Reich implica em restabelecer o vínculo com o trabalho, com o conhecimento, com o amor e o seu exercício deve se dar no âmbito sócio-econômico e científico. Para Piaget, o mesmo conceito implica na própria vida, ou seja, na capacidade que permite ao homem sua ação e operação sobre o mundo. A autora conclui que tanto Reich como Piaget construíram teorias que põem o homem no centro de suas preocupações se opondo às concepções mecanicistas e positivistas, existentes no campo científico tradicional. A teoria de Reich, com sua “ciência militante”, e a teoria de Piaget, com sua epistemologia genética, expressam faces do processo de constituição do indivíduo e a indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva.

É fato que a teoria de Piaget possibilitou aos pesquisadores amplas e variadas vertentes de investigação. Dentre elas podemos citar os estudos sobre a moralidade em que afetividade e cognição encontram-se presentes. Apresentaremos a seguir alguns estudos sobre a moralidade.

3.2 – Moralidade: aspectos afetivos e cognitivos na perspectiva piagetiana

A afetividade e a inteligência têm sido investigadas no campo moral por serem entendidas como dimensões presentes na moralidade humana. Alguns estudiosos, fundamentados no desenvolvimento moral proposto por Piaget e pesquisadores afins, se propuseram a analisar ambas as dimensões o que nos revela o interesse em superar a dicotomia existente.

Arantes (2001) defendendo a idéia de que pensar e sentir são ações indissociáveis, propôs uma discussão transpondo tal idéia para o campo psicológico e educacional. Ao assumir a perspectiva da existência da relação intrínseca entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano emprega a expressão *conhecimentos cognitivo-afetivos* e justifica colocando duas razões. A primeira, que se refere ao aspecto psicológico, é não correr o risco de perpetuar a crença de que o processo de construção do conhecimento, a inteligência e a afetividade são aspectos dicotômicos e/ou separados. A autora acredita que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que as ações cognitivas requerem aspectos afetivos. A segunda, que se refere ao campo educacional, mas decorre da primeira, é que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois as crianças quando estão na sala de aula, não deixam fora os aspectos afetivos que fazem parte de sua personalidade. A autora realizou um trabalho de investigação que buscou estudar a correlação entre os aspectos afetivos e cognitivos subjacentes ao funcionamento psíquico. Tal estudo permitiu identificar como as pessoas pensam e analisam uma determinada situação emocional de acordo com seus estados emocionais.

Participaram da pesquisa docentes que foram divididos em três grupos distintos: positivo, negativo e neutro. Foi solicitado aos participantes que resolvessem uma situação-problema, mas antes da apresentação da situação-problema os grupos positivo e negativo foram induzidos a experienciar um determinado estado emocional. Ao primeiro grupo foi solicitado que recordassem, escrevessem, comentassem e dramatizassem uma experiência pessoal na qual se sentiram satisfeitos e felizes por terem ajudado alguém e esse grupo foi denominado positivo. Ao grupo denominado negativo, a mesma atividade foi solicitada, só

que a experiência pessoal deveria ser negativa. Ao grupo neutro, não foi solicitada nenhuma atividade prévia à coleta de dados.

A situação-problema selecionada envolvia uma situação dilemática relacionada a conteúdos de natureza moral. Isso porque, explica a autora, há um entendimento corrente de que alguns conteúdos morais solicitam, implicitamente, no decorrer do raciocínio a articulação dos aspectos cognitivos e afetivos. O conflito apresentado estava ligado ao consumo de drogas pelos alunos. A escolha dessa temática se justifica por ser comum nas escolas públicas brasileiras e mobiliza a preocupação dos profissionais que ali trabalham. Foi solicitado aos docentes que opinassem sobre os sentimentos, pensamentos e desejos de uma professora, ao flagrar um aluno fumando maconha durante o horário de aula.

Os resultados encontrados permitiram demonstrar que um mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio do sujeito que o enfrenta. Para o grupo positivo, o aluno drogado foi visto como uma pessoa boa e com um futuro promissor. O grupo também propôs diferentes maneiras de ajudar o estudante. Já para o grupo denominado negativo, o aluno foi visto como uma pessoa problemática, perigosa e, portanto, indesejável. Este grupo, para solucionar o problema, optou por excluir o aluno da instituição escolar. Os resultados demonstraram que quando as pessoas estão felizes são mais propensas a compreender as necessidades e problemas dos outros, elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas. Além disso, foi possível verificar com esse estudo que os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações da mesma forma que nossas capacidades cognitivas. Deste modo, diante de um problema a ser resolvido, a forma como o raciocínio é organizado parece depender tanto dos aspectos afetivos quanto dos aspectos cognitivos presentes durante o funcionamento psíquico, sem que um seja mais importante que o outro.

Em conclusão, Arantes (2001) deixa-nos a certeza de que não devemos mais admitir as polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade presentes nas explicações do funcionamento psíquico. Esses aspectos devem ser compreendidos de forma dialética, pois os comportamentos e os sentimentos humanos se sustentam na indissociação de emoções e pensamentos, de aspectos afetivos e cognitivos. A autora salienta que as emoções não são obstáculos a serem evitados como querem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Os sistemas organizados de pensamentos, sentimentos e ações

são criados a partir das interações com o meio social e cultural e esses sistemas mantêm um complexo entrelaçado de relações o que permite que a organização dos nossos pensamentos influencie nossos sentimentos, como o sentir influencia nossa forma de pensar. Desta forma, a autora demonstrou que pensar e sentir são ações indissociáveis.

Transpondo esses dados para a educação, Arantes (2001) defende a construção de um sistema educativo que rompa com a contraposição razão e emoção, cognição e afetividade e que além disso, privilegie os aspectos afetivos. A autora critica a educação tradicional que prioriza o ensino da matemática, da língua, da ciência etc em detrimento dos aspectos afetivos.

Ao propor uma discussão sobre a dimensão afetiva no campo educacional reflete sobre duas perspectivas que, segundo ela, estão interrelacionadas e são complementares: a do desejo que se refere à motivação, ao interesse, portanto à energética e a dos sentimentos e afetos como objeto de conhecimento e embora não desconsidere a importância da primeira perspectiva, dedica-se a discutir a segunda. Propõe que seja incorporado no currículo escolar o estudo dos afetos e sentimentos usando técnicas de resolução de conflitos, principalmente se eles apresentarem características éticas que solicitem dos sujeitos considerar tanto os aspectos cognitivos como os afetivos.

Para corroborar sua proposta, a autora recorre à afirmação de Moreno (2000): os conteúdos escolares não capacitam as pessoas a resolverem seus problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente e não nos auxiliam a enfrentar os males de nossa sociedade ou conflitos de natureza ética que vivenciamos no cotidiano. O conflito em nossas escolas é visto como algo desnecessário e, por violar as normas sociais, deve ser evitado.

Arantes (2001) acredita que uma escola de qualidade deve transformar os conflitos vivenciados cotidianamente em instrumentos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que dê possibilidades aos alunos de enfrentarem de maneira autônoma, os conflitos pessoais e sociais. Esse trabalho deverá ser realizado de forma transversal. Reconhece que é uma nova e difícil empreitada da educação, mas recusar este desafio é contribuir para a consolidação do “analfabetismo emocional” na sociedade contemporânea.

Apresentamos mais detalhadamente as idéias dessa autora porque se baseiam nos estudos da moral na intersecção dos aspectos cognitivos e afetivos no campo educacional, que é o objetivo de nosso trabalho.

Sastre e Moreno (2003) utilizando-se dos Modelos Organizadores do Pensamento ressaltam que crianças dos primeiros anos do ensino fundamental têm dificuldades para diferenciar um estado afetivo de ânimo das causas que o provocaram. O mesmo ocorre com muitas pessoas adultas. Apoiadas nesse fato, as autoras defendem a idéia de que as crianças devem aprender a diferenciar as emoções e os estados de ânimo que vivenciam e também identificá-los e reconhecê-los em si mesmas e nos outros. Nesse sentido, em trabalhos anteriores as autoras (Moreno, Sastre, Leal & Busquetes, 1999; Sastre e Moreno, 2002) propuseram diferentes exercícios para que as crianças identifiquem sentimentos como alegria, tristeza, medo, afeto, simpatia, raiva e outros e possam reconhecer suas causas. Acreditam que o trabalho com sentimentos proporciona, além de uma aprendizagem emocional, uma aprendizagem cognitiva, uma vez que possibilita aos estudantes ter noção de causalidade, sendo esta necessária para todo tipo de conhecimento, incluindo os conteúdos escolares. Os exercícios realizados em grupo, com o objetivo de construir habilidades para identificar e verificar as causas dos sentimentos em si e nos outros, proporcionam grande confiança entre as crianças e contribuem para a criação de estreitos laços cognitivo-afetivos de solidariedade e de ajuda mútua. As autoras defendem que a aprendizagem na resolução de conflitos deve ser incluída na escola como qualquer outro conteúdo e que ao invés de evitar os conflitos, deve antes de tudo desenvolver a capacidade de tratá-los como elementos comuns da convivência.

Verificamos a partir desses estudos a importância de relacionar os aspectos cognitivos e afetivos no ambiente escolar. Concordamos com os autores que a moralidade depende dos dois aspectos e o aspecto afetivo é negligenciado pela escola.

La Taille estudou a moralidade sob vários aspectos e podemos apontar os estudos desse autor como sendo de destaque nesse campo.

La Taille (2006) investigou a importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. Define a generosidade como virtude moral, estabelecendo uma comparação com a justiça. A hipótese inicial do autor é a de que as crianças de 6 anos assimilam melhor a generosidade do que a justiça. A fim de investigar essa hipótese, propôs duas pesquisas (Estudo 1 e Estudo 2) com crianças de seis e nove anos de idade, alunos de duas escolas particulares da cidade de São Paulo. A primeira pesquisa teve como objetivo verificar se as crianças dessa faixa etária (N = 62) atribuem sentimentos positivos ou

negativos a uma *personagem que não foi generosa*. A segunda pesquisa teve a intenção de verificar se há diferenças nas atribuições de sentimentos experimentados pelo agressor e pela personagem não generosa. Outros sujeitos da mesma faixa etária (N = 68) foram submetidos a duas situações, uma envolvendo a *injustiça* e a outra *conduta não generosa*, sendo esta semelhante ao primeiro estudo. Os resultados do Estudo 1 demonstraram que não se encontra gênese na atribuição de sentimentos negativos. Na avaliação da conduta não generosa, os resultados dos estudos 1 e 2 foram semelhantes. O mesmo não ocorreu com a injustiça em que a atribuição de sentimento positivo decaiu significativamente nas crianças de seis anos para as de nove anos. O autor discute esses dados defendendo a hipótese de que a generosidade, por não depender tanto de regras e imposições adultas, tem raízes mais profundas do que a justiça na consciência moral infantil. Defende a idéia de que a virtude da generosidade é um dos “motores” do desenvolvimento moral, mas concorda com Piaget que a justiça é o eixo desse desenvolvimento, a mais racional de todas.

Na mesma perspectiva teórica, Tognetta e Assis (2006) realizaram um estudo empírico em que analisaram a construção da solidariedade na escola, abordando as virtudes, a razão e a afetividade. As autoras investigaram comparativamente os julgamentos de crianças de ambos os sexos, na faixa etária de seis a sete anos de idade, estudantes de duas redes de educação municipal, de classe média baixa. Participaram do estudo 23 crianças, selecionadas aleatoriamente por sorteio e que foram igualmente distribuídas em meninos e meninas. Foram selecionados dois tipos de ambientes, o A não apresentava nenhuma metodologia de trabalho específica e o ambiente B apresentava metodologia baseada nos pressupostos piagetianos (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE). Os dois grupos foram denominados de ambiente A caracterizado por relações autoritárias; e B por relações de cooperação. A fim de constatarem o pressuposto de que as virtudes são construídas, considerando toda a dimensão humana (morais, cognitivos e afetivos), as autoras realizaram três estudos. No primeiro estudo, utilizaram a aplicação das provas de diagnóstico operatório proposto por Piaget, objetivando verificar um paralelo entre as estruturas cognitivas e morais dos sujeitos. No segundo estudo utilizaram uma ficha de observação para registrar como se davam as relações entre professora e alunos e entre as próprias crianças com o intuito de verificar se haveria aspectos do campo socioafetivo que permitiriam diferenças no julgamento das crianças. No terceiro estudo

foram utilizados quatro dilemas morais, contados às crianças como histórias em que poderiam decidir pela ação solidária ou não. Tais dilemas foram divididos em dois blocos, atendendo assim a dois requisitos da pesquisa: constatar a solidariedade na relação entre pares e constatar a solidariedade, na presença de uma autoridade que não a julgue necessária. Os resultados obtidos demonstraram que existe uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, vinculada a uma perspectiva de vivenciarem as experiências de respeito mútuo, de reciprocidade e da possibilidade de manifestarem seus sentimentos, características essas compatíveis com um ambiente cooperativo. As autoras discutiram os resultados valorizando o que elas denominaram de “Pedagogia das virtudes” que consiste em considerar o desenvolvimento das estruturas cognitivas e dos aspectos afetivos para a construção de personalidades morais.

Em um outro estudo, Tognetta (2006) procurou compreender como as ações humanas se tornam morais e elegeu como objeto de estudo as ações generosas. Para a autora, a virtude, como a generosidade, é uma disposição que, para se integrar à identidade do sujeito, dependerá dos investimentos afetivos que a tornarão um valor, visto que ela não se situa no campo dos direitos e das obrigações. O objetivo central da pesquisa foi o de constatar a possível correspondência entre os julgamentos morais e as representações que os sujeitos têm de si mesmos, além de comparar esses aspectos em adolescentes suíços e brasileiros.

Participaram do estudo 150 adolescentes, com idades variando de 12 a 15 anos, dentre eles 75 suíços e 75 brasileiros. Partindo do sentimento de admiração, explorado em algumas situações, verificou se as representações dos participantes teriam um caráter ético ou não e se corresponderiam a seus julgamentos morais. O sentimento de admiração foi analisado baseado na admiração das ações dos outros e no que os outros admiravam em suas ações.

Os resultados revelaram que tanto os participantes cujas ações admiráveis estavam ligadas a conteúdos éticos como os estudantes cujas representações de si se caracterizaram por conteúdos individualistas podem julgar moralmente a necessidade da generosidade. No entanto, os primeiros participantes, apresentaram maior sensibilidade aos sentimentos dos personagens envolvidos nas situações descritas, denotando juízos mais elevados de generosidade numa perspectiva teleológica. Quanto à comparação entre os adolescentes

suíços e brasileiros, os resultados evidenciaram diferenças entre os estereótipos sociais que puderam ser explicadas pelas culturas em que estão inseridos, mas, seus julgamentos e as representações de si demonstraram uma mesma estrutura de funcionamento. A autora conclui que há correspondência entre ética, entendida como o sujeito se vê, e moral, entendida como julga as situações morais.

Em um artigo teórico, La Taille (2002) analisou a relação entre o sentimento de vergonha e a moralidade. Sua análise recaiu inicialmente sobre a definição de “personalidade moral” e é nessa perspectiva teórica que o sentimento de vergonha, entendido como uma dimensão afetiva, é integrado nos juízos e condutas morais. Ao tratar desse sentimento direcionou sua análise para quatro aspectos essenciais, a saber: 1) o lugar do juízo alheio e do autojuízo na experiência da vergonha, 2) o eixo temporal da vergonha: vergonha prospectiva e retrospectiva, 3) as avaliações positivas e negativas desse sentimento e, 4) sua relação com o Eu. As relações entre vergonha e moralidade foram estabelecidas por meio do conceito de “honra” que implica no auto-respeito. Esse sentimento é considerado pelo autor como condição necessária ao agir moral.

A seguir apresentaremos alguns estudos que buscaram a influência da relação cognição-afeto na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem. Iniciaremos com as pesquisas que, utilizando-se de instrumentos psicológicos, relacionaram os problemas emocionais em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem e em seguida os estudos que discutem os aspectos afetivos voltados às aprendizagens específicas.

3.3 – Dificuldade de aprendizagem: aspectos afetivos e cognitivos

Borges e Loureiro (1990) investigaram a representação gráfica de crianças com dificuldades de aprendizagem encaminhadas para atendimento psicopedagógico por meio do teste do desenho da família. As autoras se basearam no pressuposto de que o desenho da família constitui num instrumento de conhecimento das características emocionais e de funcionamento da personalidade. O objetivo do estudo foi o de comparar a constituição familiar real dos sujeitos e a família representada graficamente. Foram avaliadas 21 crianças, com faixa etária entre oito e onze anos, que cursavam a 1ª série do 1º grau. Desse total 15 apresentavam mais de uma reprovação escolar*. Todas as crianças foram consideradas alfabetizáveis, segundo a avaliação psicológica realizada como parte do protocolo de rotina do Serviço de Psicopedagogia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Para o estudo foi analisado o prontuário das crianças atendidas, considerando-se a idade, a escolaridade, queixas e constituição familiar. As pesquisadoras solicitaram que as crianças fizessem um desenho livre e, em seguida, o desenho de uma família com inquérito posterior.

A análise foi feita apenas do desenho da família baseados nos seguintes indicadores: correspondência do número de pessoas representadas, representação de si, localização do propósito, figura de maior tamanho e figura representada em primeiro lugar. Os resultados encontrados demonstraram que essa técnica é útil na avaliação da personalidade evidenciando áreas de conflitos nas crianças com dificuldades de aprendizagem permitindo uma compreensão mais ampla. As dificuldades emocionais reveladas no desenho da família apontaram o nível de imaturidade emocional das crianças comprometendo a sua adaptação na escola e na vida. As autoras ressaltaram a importância de uma maior integração na forma de atendimento dessas crianças, não se limitando a técnicas psicopedagógicas, mas sim entendendo as dificuldades como parte de um contexto maior, que se refere à própria situação de vida das crianças.

Paulo (1998) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a influência dos psicodinamismos emocionais nas dificuldades de aprendizagem por meio da análise de

* É importante lembrar que o sistema de progressão continuada foi instituído no ano de 1997, portanto, na ocasião, a escola estava organizada no sistema de seriação em que era permitida a reprovação.

psicodiagnóstico. A autora avaliou cinco crianças que possuíam inteligência normal, com idades que variavam de sete a nove anos, cursando as primeiras séries do ensino fundamental e que foram encaminhadas para avaliação psicológica com queixa de distúrbios de aprendizagem. Para a avaliação dessas crianças, foi utilizada a entrevista de anamnese, Ludodiagnóstico, Escala Wechsler de Inteligência para Criança (WISC) para avaliar o nível mental, Teste do Desenho em Cores da Família (TDCF) e Teste de Apercepção Temática (CAT-A) sendo esses dois últimos classificados como técnicas projetivas. Os dados coletados na anamnese evidenciaram dificuldades de desenvolvimento ocorridas anteriormente à fase de alfabetização, mas que não foram consideradas como significativas pelos pais. O nível intelectual das crianças, medido pelo WISC, foi normal ou superior à média o que denota que elas têm recursos suficientes para o aprendizado escolar. A avaliação qualitativa, no entanto, indicou que a motivação para o conhecimento e a capacidade de concentração tornam-se prejudicadas em função da ansiedade. A análise realizada do Ludodiagnóstico e das técnicas projetivas revelou psicodinamismos principalmente referentes à fragilidade das funções egóicas, organização defensiva imatura, dificuldade em tolerar frustrações, impossibilidade de solucionar conflitos e tendência ao isolamento, com sentimentos de insatisfação, insegurança e inadequação, acompanhados de ansiedade e tensão interna. Integrando todos os resultados dos instrumentos de avaliação, a autora concluiu que os psicodinamismos emocionais que foram detectados podem explicar a ineficiência temporária das funções mentais desenvolvidas que empobrecem a capacidade e produção escolar da criança. Além disso, ficou evidente que as técnicas psicológicas, que foram utilizadas, são recursos úteis na caracterização da dinâmica emocional envolvida nos quadros de dificuldades de desenvolvimento que se concentram na área da aprendizagem escolar.

Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado (1999) avaliaram os aspectos afetivos associados ao atraso escolar visando: à caracterização do perfil afetivo das crianças com atraso escolar e com nível intelectual médio e à comparação do perfil dessas crianças com o apresentado por um grupo de sujeitos sem atraso escolar. Participaram do estudo 50 crianças, com idade variando entre oito a doze anos, alunos de 1^a à 3^a série da rede pública de ensino. As crianças foram distribuídas em dois grupos de 25 sujeitos cada (G1 para história de atraso escolar e G2 sem história de atraso escolar), balanceado com relação ao

sexo e aos anos de escolaridade dos pais. Os instrumentos utilizados para a avaliação foram: Escala de Maturidade Mental Colúmbia, Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), Bateria Gráfica Casa-Árvore-Pessoa (HTP) e o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC). Tendo em vista os objetivos do estudo, as autoras apresentaram apenas as variáveis do HTP e do TPC em que as diferenças estatísticas foram significativas entre os dois grupos.

Os resultados encontrados nesses testes evidenciaram, no grupo de crianças com queixa de atraso escolar, dificuldade para a utilização dos recursos potenciais intelectuais e afetivos, o que caracteriza empobrecimento, menor capacidade de elaboração e imaturidade. Ficou evidenciada também uma auto-imagem depreciativa que pareceu influenciar a forma dessas crianças se relacionarem com as pessoas e com os conhecimentos. Nas crianças sem queixa de atraso escolar, os resultados foram no sentido contrário, associados a um elevado grau de exigência e eficiência, revelando necessidades internas de realização.

As autoras concluíram que o estudo das variáveis afetivas e sua associação ao rendimento escolar permitiram uma compreensão mais profunda do modo como as crianças estão vivenciando essa etapa do desenvolvimento. Acrescentaram que a busca de realização é uma necessidade própria das crianças dessa fase e o cuidado do custo emocional dessa busca pode ser uma maneira de evitar outras dificuldades emocionais. Nesse sentido, as autoras alertaram que as escolas deveriam considerar o rendimento escolar não enquanto um produto, mas enquanto o processo por meio do qual esse rendimento se efetiva.

Buscando analisar as emoções e os sentimentos no processo de aprendizagem, Camargo (2002) apresenta o estudo de uma jovem com histórico de dificuldade de aprendizagem que estava, no início do tratamento, com 23 anos de idade. A autora buscou analisar as narrativas registradas em cinco anos de sessões em terapia numa Clínica Escola que se deram por meio de entrevistas abertas. O foco de análise recaiu sobre as emoções/sentimentos e também sobre a construção da identidade a partir da narrativa da paciente. Tal análise evidenciou que a essência de sua identidade foi constituída por meio dos significados atribuídos nas inter-relações com as pessoas mediadoras de suas atividades. As emoções e os sentimentos vivenciados e expressos por meio da narrativa da paciente são indicadores da constituição da sua identidade singular, entremeada por

dificuldades e condições desfavoráveis para a aprendizagem. A autora concluiu que as limitações mediadas pelos fatores sociais e psicológicos foram decisivas para a história do seu desenvolvimento cultural.

As pesquisas mencionadas nos dão uma visão sobre as relações entre afetividade e dificuldades de aprendizagem. Analisando-as de maneira geral, podemos dizer que em todas elas ficou evidenciada uma estreita relação entre dificuldades emocionais, portanto, afetivas e dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, devemos tomar cuidado ao atribuir relações de causa e efeito entre essas duas variáveis. A afetividade também foi estudada em áreas específicas da aprendizagem como, a leitura, a escrita, a matemática e a relação professor-aluno. Passaremos a apresentá-las.

Barone (1990) fundamentada na teoria psicanalítica, mas propondo uma aplicação técnica dirigida à psicopedagogia, procurou desvelar o sentido inconsciente da dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança e estabelecer um paradigma para “leitura” da complexa rede de relações do aprendiz com as tarefas e com o psicopedagogo. A autora analisou um garoto de sete anos de idade que havia sido encaminhado para psicopedagogia após um ano de tentativa frustrada de alfabetização. Em estudo psicológico anterior foram detectadas dificuldades emocionais, de linguagem, psicomotoras, defasagem no raciocínio lógico e hipotonia. Ao iniciar esse atendimento, o garoto se negava a entrar em contato com as letras do alfabeto. Apresentava uma escrita com ideogramas japoneses e dizia já saber ler e escrever. Para o trabalho psicopedagógico foi utilizado o método Romain, atividades de leitura e escrita tendo como base desenhos, histórias contadas pela própria criança e textos literários incluindo o uso de fábulas e histórias infantis. Juntamente com essas atividades, foi incluída a intervenção do psicopedagogo, que tinha a função de clarificar os lapsos, as repetições e resistências em continuar as tarefas e nomear as angústias presentes na realização das tarefas ou relacioná-las à própria figura do psicopedagogo, quando elas puderam ser percebidas contratransferencialmente. A partir dos progressos conquistados pelo garoto na alfabetização e do caminho utilizado nessa aprendizagem, a autora concluiu que a Psicanálise pode contribuir para uma abordagem mais abrangente da psicopedagogia.

Os aspectos afetivos relacionados à leitura foram também estudados por Santos, Rueda e Bartholomeu (2006). Os autores partiram do pressuposto de que a baixa

compreensão em leitura é um dos indicadores de dificuldades de aprendizagem e buscaram explorar sua relação com os aspectos emocionais. O estudo teve como objetivo comparar os grupos extremos de pontuação no Teste de Cloze, com os indicadores emocionais observados nos desenhos solicitados às crianças, buscando diferenciar problemas emocionais em crianças com e sem dificuldades de leitura, bem como eventuais diferenças relacionadas ao gênero. Participaram do estudo 77 alunos, de ambos os sexos, da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública com idades variando de nove a treze anos. As crianças foram divididas em dois grupos, sendo que o Grupo 1 foi composto por crianças que possuíam até oito acertos no Teste de Cloze e o Grupo 2 por crianças com 11 acertos ou mais no mesmo teste. Foram utilizados o Desenho da Figura Humana proposto por Koppitz* que fornece uma medida de conflitos emocionais vivenciados pela criança em um dado momento da vida e o Teste de Cloze que se caracteriza por um texto estruturado nos moldes tradicionais, com a 5ª palavra omitida. A aplicação de ambos os instrumentos foi na forma coletiva.

Os resultados demonstraram que não houve diferença significativa entre os grupos extremos do Cloze no total de indicadores emocionais nos desenhos, o que levou à investigação de como ocorreria a comparação entre as crianças que concentram mais indicadores de conteúdos afetivos específicos. Tal investigação identificou que conforme aumenta a presença desses indicadores emocionais, diminuem os acertos no Cloze para o grupo de crianças em geral, denotando que crianças com maiores dificuldades de compreensão de leitura concentraram maior pontuação nos indicadores emocionais, sendo eles: sentimentos de insegurança, retraimento e timidez, ao lado de sentimentos de inadequação e preocupação com as relações com o ambiente. Esses resultados levaram os autores a questionar se a técnica de Cloze traz informação suficiente para separar os grupos extremos com dificuldades de aprendizagem, sendo aconselhável a utilização concomitante de outros instrumentos. A análise baseada nos indicadores propostos por Koppitz também foi questionada, devendo ter sido associada outro sistema de interpretação. Os autores advertiram que novos estudos devem ser realizados nessa área para que conclusões

* Para maiores informações consultar Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York: Grune & Stratton.

apressadas ou parciais não sejam aplicadas a crianças, que por motivos variados, não se enquadram nos padrões esperados de desempenho.

Bazi (2003), em seu trabalho de doutorado, procurou as relações entre as dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções. Os traços de personalidade analisados foram neuroticismo e extroversão e nas emoções foram analisados o sentimento de alegria e tristeza, medo e coragem e agressividade nos contextos escolar e familiar.

Participaram do estudo, 602 crianças de quatro escolas da rede pública, sendo 293 pertencentes à 2ª série do ensino fundamental e 309 pertencentes à 3ª série e a faixa etária variou entre oito e dez anos de idade. Foi utilizado o instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE) em todos os participantes e eles também foram avaliados pela Escala de Traços de Personalidade para Crianças (para as medidas dos níveis de neuroticismo e extroversão) e do instrumento de Autopercepção de Sentimentos (para as medidas de pontuações de alegria e tristeza, de medo e coragem e, de agressividade nos contextos escolar e familiar).

Os resultados encontrados revelaram que as crianças pertencentes à 2ª série e que apresentaram menor dificuldade de aprendizagem na escrita foram as mais extrovertidas, as mais alegres, com baixos níveis de agressividade no contexto escolar e no contexto geral. No caso das crianças de 3ª série, nas mesmas condições, os resultados foram semelhantes. A autora concluiu que tanto as variáveis de personalidade como as emocionais são pertinentes ao estudo da realidade educacional, principalmente quando associadas às dificuldades de aprendizagem na escrita.

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) analisaram as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita. Participaram do estudo 88 alunos da 2ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Os instrumentos utilizados foram: o Desenho da Figura Humana e o de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE).

A amostra foi dividida em três grupos, sendo que o grupo 1 foi composto por crianças que apresentaram entre zero e três indicadores emocionais em seus desenhos, o que indica nenhum ou poucos problemas. O grupo 2 foi constituído por crianças que apresentaram de quatro a seis indicadores, sendo classificados como portadores de indícios

de problemas emocionais. Por fim, o grupo 3 foi formado por crianças que apresentaram sete ou mais indicadores, sugerindo sérios problemas emocionais.

Os resultados demonstraram diferenças significativas entre as médias do total de erros por palavras nos três grupos. Os problemas emocionais mostraram-se associados aos erros na escrita, ou seja, os erros na escrita aumentam em razão da intensidade dos problemas emocionais. Os autores ressaltaram que esse tipo de pesquisa não permite relação de causa e efeito, mas que essa seria uma área interessante de pesquisa, com o objetivo de saber se o sistema emocional dessas crianças se encontra nesse estado em decorrência do processo de fracassos ou se é um sistema emocional com indicativos de comprometimento que influencia a aquisição da escrita. Sobre os problemas emocionais apresentados pelas crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita foram observados: ansiedade e pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

As dificuldades de aprendizagem da Matemática e suas relações com problemas emocionais foram analisadas por Rebelo (1998). O objetivo do estudo foi verificar se os alunos, com base nos resultados obtidos na prova de Matemática, se diferenciam entre si quanto aos aspectos emocionais. Além disso, o estudo pretendeu verificar se existe relação entre os resultados na prova de Matemática e os problemas emocionais.

Participaram do estudo final (2ª fase da pesquisa) 96 alunos do ensino básico de escolas oficiais de Coimbra/Portugal que freqüentavam do 4º ao 7º ano de escolaridade e que apresentavam dificuldades de Matemática. Neste estudo, os pais preencheram uma “Ficha de Informação” e os participantes foram submetidos a uma prova de Matemática com conteúdo da etapa escolar que cursavam. Foram utilizadas escalas e inventários para a avaliação dos problemas comportamentais e/ou emocionais. Os participantes foram divididos em dois grupos: um com dificuldades de Matemática e o outro sem dificuldades na Matemática.

Os resultados demonstraram que os dois grupos não se diferenciavam nos problemas emocionais. A autora ressaltou a necessidade de novos estudos, principalmente em uma amostra de crianças que são encaminhadas para serviços de saúde mental a fim de verificar se o padrão de resultados se assemelha ao obtido nessa amostra da comunidade.

Fini e Calsa (2006) fizeram uma revisão da literatura relacionando a Matemática com a afetividade. Segundo as autoras, para entender as dificuldades de aprendizagem devem ser considerados os aspectos afetivos relacionados ao sucesso e fracasso escolar em Matemática e os aspectos cognitivos. Apresentaram pesquisas de diferentes abordagens teóricas que apontam para uma atitude favorável do aluno para aprender, a motivação, o interesse, a confiança e a perseverança como elementos essenciais para a aprendizagem da Matemática. Citaram pesquisas que buscaram compreender o fracasso e a frustração do professor e aluno, as atribuições causais de sucesso e fracasso, crenças de auto-eficácia, sentimentos e estados de ânimo, atitudes e valores. Alguns sentimentos foram encontrados nessas pesquisas, como: temor, desgosto e ansiedade. Discutiram e apresentaram pesquisas relacionadas ao trabalho do professor como elemento fundamental no sentido de tornar a aprendizagem da Matemática mais significativa e as sugestões recaíram no incentivo ao raciocínio em detrimento de uma aprendizagem mecânica e prioritariamente verbal. As sugestões das pesquisas realizadas na área são a introdução em sala de aula de desafios, de jogos, de histórias em quadrinhos, de atividades de elaboração de enunciados pelos próprios alunos e de microcomputadores. Além disso, é importante introduzir atividades em grupos que valorizem a etapa de desenvolvimento em que as crianças se encontram naquele momento. O ensino da Matemática, segundo as autoras, deve ser desafiador e interessante para motivar os alunos e assim recuperar o sentido da solução de problemas e outras tarefas de Matemática do ensino fundamental.

A afetividade também tem sido estudada na relação ensinar-aprender, que de certa forma envolve a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas.

Almeida (1993) apoiada em vários autores como Piaget, Wallon, Freud, Lacan, Pain e Fernández, realizou um estudo teórico sobre o lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Para a autora, a afetividade se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, consistindo num elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência. Acentua ainda, que na transmissão e na apropriação do conhecimento tanto os processos conscientes como inconscientes comparecem como elementos intervenientes dos pares em relação. Segundo a autora “não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e

desejo” (p. 31). Após ter esclarecido os termos ensinar, conhecimento, aprendizagem e após ter apresentado as idéias dos autores supracitados, a autora acentuou que a afetividade tem papel fundamental, em maior ou menor grau, de organização e de sustentação das atividades psíquicas e sendo assim ela é indispensável e indissociável das diferentes tarefas e atividades que o ser humano desenvolve. Nesse sentido, o ato de ensinar-aprender, que ocorre num processo relacional vincular, necessariamente, terá que considerar, no seu *modus operandi*, as expressões afetivas e emotivas presentes na relação professor-aluno e em consequência na transmissão e apropriação do conhecimento. O desejo foi explicado pela autora pelo conceito psicanalítico de transferência. Sobre isso, a autora esclareceu que toda transferência liga-se a um desejo, ou melhor, transfere-se para o outro um sentido que se relaciona a um desejo, podendo ser expresso por hostilidade, agressividade, amor, que seria o mesmo, em Psicanálise, a experiências vividas primitivamente com as figuras parentais. No caso da relação professor-aluno, em um processo transferencial, o aluno atribui ao professor um sentido especial que é determinado pelo seu desejo. Sendo assim, o professor é entendido como um depositário de algo que lhe foi conferido pelo desejo do outro. Almeida (1993), ao discutir essa idéia relacionando ao que Freud disse sobre a impossibilidade da Educação, discorda dessa visão, pois considera que ela jamais será algo acabado, que a aprendizagem nasce da inquietude e o conhecimento aprendido, coloca-nos diante da ignorância e conclui que é a “*impossibilidade da educação que a torna possível*” (p.43). Afetividade, inteligência e desejo se articulam no campo pedagógico nas relações professor-aluno, deparando-se com faltas e carências e por ser assim, “construindo, pensando, desejando, novas e infinitas possibilidades” (p.43).

Esses estudos revelam a busca na tentativa de relacionar os aspectos afetivos e cognitivos, cada qual à sua maneira e com suas contribuições específicas, mas todos, de alguma forma, pretendem entender a complexidade humana.

Feito isto, passaremos e delinear nosso estudo.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Afetividade e inteligência, como apontamos na parte teórica desse trabalho, têm sido compreendidas atualmente como dois aspectos inseparáveis. Embora essa afirmação seja consensual entre os estudiosos da atualidade, encontramos mais estudos de cunho teórico que empíricos a esse respeito (Martinelli, 2001; Oliveira, 2001; De Souza, 2003; Araújo, 2003).

No âmbito escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem, ainda encontramos concepções que privilegiam um aspecto em detrimento de outro, como se o aluno pudesse ser separado em duas áreas: a afetiva e a cognitiva. Essa visão restrita influencia na compreensão que se tem sobre a aprendizagem e sobre as dificuldades de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem são de fato difíceis de serem compreendidos, principalmente por serem de causa multifatorial (Pain, 1985; Fonseca, 1995). No entanto, se quisermos avançar na compreensão do não aprender, precisamos olhar para a criança em sua totalidade afetiva e cognitiva. Tal como mencionado anteriormente, a teoria piagetiana traz importantes contribuições a este respeito, ao considerar a afetividade e a inteligência como aspectos inseparáveis, irreduzíveis e complementares da conduta humana e, segundo Piaget (1954/1994), são construções solidárias e paralelas.

Diante dessas considerações o problema geral que norteou a presente pesquisa pode ser assim delineado: Existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem?

Para entender o problema, precisamos decompô-lo em questões específicas que também procuramos investigar: Há diferenças nos aspectos afetivos da conduta presentes na situação que envolve tarefas escolares e nas situações lúdicas? Os aspectos afetivos da conduta, em situações lúdicas e em situações escolares se relacionam com o *índice de operatoriedade*? Esses aspectos se relacionam com o desempenho cognitivo no jogo? Existe relação entre os aspectos afetivos analisados e a aprendizagem de conteúdos escolares nas crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem?

Essa pesquisa se justifica, uma vez que estudos empíricos são necessários para compreender as relações teóricas sobre os aspectos afetivos e cognitivos. Além disso, abordar esses aspectos numa perspectiva piagetiana, abre caminhos para a adoção de

condutas mais adequadas quando se fala do desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Este estudo tem como objetivo geral verificar as relações entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar os aspectos afetivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem em situações que envolvem tarefas escolares e atividades lúdicas. Verificar se há diferenças entre essas situações;
- ✓ Evidenciar os aspectos afetivos da conduta de crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora e da família;
- ✓ Analisar a relação entre os aspectos afetivos da conduta e desempenho em conteúdos escolares nos participantes estudados;
- ✓ Verificar se há relação entre os aspectos afetivos da conduta com o *índice de operatoriedade*;
- ✓ Relacionar o desempenho cognitivo dos participantes no jogo com os aspectos afetivos manifestados.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

6. MÉTODO

O presente estudo se enquadra numa metodologia qualitativa. Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas citadas por Bogdan e Biklen que configuram esse tipo de estudo.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que se procura investigar. De acordo com os objetivos propostos, acredita-se que a análise dos aspectos afetivos poderá ser melhor realizada no ambiente natural da criança que, no caso, é a escola, mais especificamente sua sala de aula.

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; são incluídas transcrições de entrevistas e depoimentos, além de fotografias, desenhos entre outros. Citações são freqüentes para ser um subsídio a uma afirmação ou para esclarecer um ponto de vista. É fundamental que o pesquisador fique atento para o maior número possível de informações presentes na situação que está sendo estudada.

A preocupação com o processo é maior do que com o produto. Para o pesquisador é importante verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O foco de atenção do pesquisador é o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, ou seja, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, a sua maneira de encarar as questões que estão sendo apresentadas.

Acreditamos que para proceder a análise dos aspectos afetivos e suas relações com os aspectos cognitivos este tipo de estudo é o mais adequado pelas características mencionadas.

6.1 - Participantes

Para esta pesquisa foi escolhida uma sala de aula de 3ª série* do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, indicada pela respectiva Secretaria de Educação. Dentre os alunos da sala, foram analisados 6 (seis) alunos que apresentavam queixa de dificuldade de aprendizagem e 6 (seis) alunos que apresentavam bom desempenho escolar, segundo a informação da professora responsável. A idade dos participantes variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses.

A caracterização dos 12 participantes da pesquisa encontra-se detalhada nos Quadros 1 e 2 a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Sexo	Idade	Início Escolaridade	Repetência	Média do Rendimento Escolar	Encaminhamento Efetuado	Desenvolvimento
Bru	Mas	10a 10m	6 anos Pré	Sim	I	Psicóloga Classe Especial Reforço	Atraso
Cla	Mas	10a 3m	8 meses – Creche	Não	PS	Psicóloga Reforço	Atraso
Eli	Mas	10a 2m	6 anos – Pré	Não	PS	Reforço	Normal
Guil	Mas	10a 8m	6 anos – Pré	Sim	PS	Reforço	Atraso
Jul	Fem	9a 4m	5 anos – Pré	Não	PS	Reforço	Normal
Raf	Fem	9a 3m	5 anos – Pré	Não	PS	Reforço	Normal

Legenda: I – insatisfatório, PS = pouco satisfatório.

* Destaca-se que no período da coleta de dados, a escola ainda oferecia o ensino fundamental de 8 anos, por isso a nomenclatura 3º série e não 4º ano. A mudança para o ensino fundamental de 9 anos está prevista para 2008.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes sem queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Sexo	Idade	Início Escolaridade	Repetência	Média do Rendimento Escolar	Encaminhamento Efetuado	Desenvolvimento
Ala	Fem	9a 11m	4 anos Jardim I	Não	MS	-	Normal
Ali	Fem	9a 1m	4 anos Jardim II	Não	MS	-	Normal
Bla	Mas	9a 6m	3a 6m Jardim I	Não	S	-	Normal
Cai	Mas	10a 1m	4 anos Jardim I	Não	MS	-	Normal
Gab	Fem	9a 6m	4 anos Jardim I	Não	S	-	Normal
Mat	Mas	9a 7m	5 anos Jardim II	Não	MS	-	Normal

Legenda: S = satisfatório, MS = muito satisfatório.

O procedimento de escolha dos participantes encontra-se detalhado na coleta de dados.

Parte da pesquisa foi realizada na sala de aula para observar os aspectos afetivos em momentos que privilegiam as ações espontâneas da criança, favorecendo a análise das condutas em situações naturais e não em situações artificiais criadas para pesquisa. Em seu ambiente a criança pode se expressar mais livremente e de maneira mais espontânea. A pesquisa realizada na sala de aula não teve a pretensão de avaliá-la como um todo, mas de observar como as crianças indicadas pela professora se comportam em seu próprio ambiente.

6.2 - Instrumentos

1. *Entrevista com a professora*

Esse roteiro de entrevista (adaptado por von Zuben, 2003) é composto por 2 questões sobre aspectos do relacionamento, 4 questões sobre a compreensão geral, 3 questões sobre as aprendizagens específicas, 2 questões sobre aspectos relativos a

concentração e atenção, 2 questões sobre aspectos de motivação e envolvimento e um espaço para o professor comentar o que achar pertinente em relação ao aluno (Anexo 1).

2. Entrevista com a mãe

Foi construído um roteiro de perguntas para serem respondidas pela mãe e/ou responsável, assim subdividido: 13 questões relativas à história escolar da criança, (4 questões foram respondidas somente pelas mães e/ou responsáveis por criança com queixa de dificuldade de aprendizagem com o objetivo de melhor caracterizá-las) 5 questões sobre aspectos do relacionamento, 8 questões sobre os aspectos sociais, 2 questões sobre saúde e desenvolvimento dos aspectos físico, psicomotor e de linguagem e 1 questão que solicita a descrição da criança (Anexo 2).

3. Jogos utilizados nas situações lúdicas em sala de aula

Kalah (jogo fabricado artesanalmente): um tabuleiro de madeira retangular com doze covas, distribuídas nas laterais do retângulo: duas (chamadas kalah) situadas no centro das laterais menores e um grupo de cinco localizadas no sentido do comprimento das laterais maiores. Para a “semeadura” usam-se trinta e duas sementes iguais.

Sobe e Desce (jogo industrializado pela Grow): um tabuleiro quadrado com “casas” numeradas de 1 a 100, quatro fichas de cores diferentes e um dado. Sobre algumas casas há desenhos de escadas ou escorregadores.

Pirâmide (jogo fabricado artesanalmente): tabuleiro de madeira com 16 casas dispostas em colunas de 4 x 4. Trinta bolas de madeira, sendo 15 de cada cor.

Matix (jogo industrializado pela Simque): tabuleiro composto por 64 casas, nas quais são distribuídas aleatoriamente as peças:

- 0, 1, 2, 3, 4 e 5 (cinco peças de cada)
- 6 (seis peças)

- 7, 8 e 10 (três peças cada)
- 15 (uma peça)
- -1, -2, -3, -4 e -5 (três peças de cada)
- -10 (duas peças) e
- ☹ (uma peça)

Imagem e Ação Júnior (jogo industrializado pela Grow): um baralho com 60 cartas azuis, um baralho com 60 cartas vermelhas, 2 quadros plastificados para desenhar, 3 gizes de cera, 1 ampulheta, 1 apagador.

Pingo no I (jogo industrializado pela Simque): sessenta cartas de baralho que ao invés de números e naipes, só têm letras, sendo 12 letras **A**, 3 letras **B**, 2 letras **C**, 2 letras **Ç**, 3 letras **D**, 9 letras **E**, 3 letras **F**, 2 letras **G**, 2 letras **H**, 7 letras **I**, 2 letras **J**, 1 letra **K**, 3 letras **L**, 4 letras **M**, 3 letras **N**, 9 letras **O**, 4 letras **P**, 2 letras **Q**, 6 letras **R**, 6 letras **S**, 4 letras **T**, 8 letras **U**, 2 letras **V**, 1 letra **W**, 2 letras **X**, 1 letra **Y**, 2 letras **Z** e 2 letras **I** (coringa).

Descubra o Animal (confeccionado artesanalmente pela autora baseada em Piaget, 1980/1996): dois conjuntos idênticos contendo cada um 20 figuras de animais, encaixáveis em classes e subclasses. Cada conjunto foi constituído por 5 mamíferos, 7 pássaros dos quais um pingüim e uma galinha, 7 artrópodes, dos quais 5 insetos, e 1 réptil.

Cilada (jogo industrializado pela Estrela): vinte e quatro peças plásticas (triplas e duplas) a serem encaixadas numa matriz formada por 28 figuras (quadrado, círculo e cruz) em alto-relevo.

4. *Tarefas escolares, propostas pela professora, desenvolvidas em sala de aula*

5. *Provas operatórias*

Prova de Conservação das Quantidades Discretas: doze fichas vermelhas e 8 fichas azuis.

Prova de Conservação das Quantidades Contínuas (líquido): dois copos de acrílico do mesmo tamanho e largura, 1 copo alto e fino e 1 copo largo e grosso.

Prova de Conservação das Quantidades Contínuas (massa): massa de modelar de uma única cor.

Quantificação da Inclusão de Classes (flores): um ramo de flores (artificiais) composto por cinco rosas vermelhas e duas margaridas.

Quantificação da Inclusão de Classes (frutas): sete frutas de plástico, sendo 5 maçãs e 2 bananas. Todas as frutas são tridimensionais.

Seriação: dez bastonetes de tamanhos diferentes: de 10,3 cm a 15,7 cm; uma prancha com 10 bastonetes colados de 10,6 cm a 16 cm.

6. Recurso áudio-visual

Todas as observações em sala de aula foram filmadas por uma auxiliar de pesquisa e as sessões individuais foram gravadas pela pesquisadora para posterior análise.

6.3 – Procedimento

6.3.1 – Procedimento de coleta de dados

Após a elaboração, este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp com aprovação baseada nos dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares. O PARECER DO PROJETO recebeu o nº 284/2006 e CAAE nº 0215.0.146.000-06.

Antes da coleta de dados propriamente dita, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizada a pesquisa, por meio de ofício explicando os objetivos da pesquisa (Anexo 3). Após a autorização, a pesquisadora solicitou a permissão da direção da escola, apresentando os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem adotados. A pedido da pesquisadora, a Direção da Escola indicou, para a realização da pesquisa, a classe de 3ª série do ensino fundamental que apresentava mais alunos com dificuldades de aprendizagem.

Inicialmente, a pesquisadora solicitou à professora que apontasse todos os alunos de sua sala que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Em seguida solicitou que indicasse todos os alunos que tinham bom desempenho ou sem queixa de dificuldades de aprendizagem. É importante salientar que não foi estipulado o número exato de alunos a serem indicados e a quantidade ficou a critério da professora. A amostra do estudo ficou composta por 12 participantes: 6 alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem e 6 alunos sem queixa de dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, os objetivos e os procedimentos da pesquisa foram apresentados às mães e/ou responsáveis pelos alunos que autorizaram a participação dos estudantes assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. O termo também foi assinado pela professora (Anexos 4 e 5).

O procedimento de coleta de dados consistiu em quatro etapas: entrevista com a professora, entrevista com a mãe e/ou responsável, observação dos participantes (N=12) em sala de aula e durante o jogo (*Descubra o Animal*) e aplicação das provas operatórias.

Todas as etapas foram realizadas na própria escola. A observação das crianças que fizeram parte da pesquisa, foi feita em sala de aula com a turma toda. Para facilitar a identificação dos participantes do estudo pela pesquisadora solicitou-se o uso de crachá. A observação nas tarefas propostas pela professora e nas atividades lúdicas (foram incluídas, com o consentimento da professora e da direção da escola) teve duração média de 2 horas por semana, sendo 1 hora destinada à observação das tarefas escolares e 1 hora destinada à observação das atividades lúdicas, num total de 12 horas em 6 semanas. A aplicação das provas operatórias foi realizada individualmente numa sala indicada pela direção, durante o período de aula.

1. Entrevista com a professora

Para caracterizar as crianças do estudo, a pesquisadora se baseou nos dados oferecidos pela professora sobre aspectos do relacionamento social das crianças, compreensão geral das atividades escolares com ênfase maior nas aprendizagens específicas (leitura, escrita e matemática) e da atenção e do envolvimento dos alunos nas situações que ocorrem no ambiente escolar. Essas informações auxiliaram na elaboração de categorias dos aspectos afetivos e cognitivos da conduta.

A entrevista foi gravada e transcrita na íntegra para posterior análise.

2. Entrevista com a mãe e/ou responsável

Após o consentimento das mães e/ou responsável foi realizada uma entrevista, em local indicado pela diretora, com o intuito de coletar informações da criança em seu ambiente familiar.

Para que as mães comparecessem à entrevista, a pesquisadora utilizou o mesmo procedimento adotado pela professora quando necessita convocar os pais que é escrever no caderno de recado das crianças. Foi elaborado um pequeno texto explicando em linhas gerais o objetivo da convocação. Todos os pais compareceram no dia e horário marcados e todos permitiram a participação dos filhos na pesquisa.

3. Observação dos participantes em sala de aula e análise dos procedimentos utilizados em um jogo (Descubra o Animal)

Essa etapa foi realizada com todos os alunos da sala de aula, mas foram observados apenas os alunos apontados pela professora (N = 12). Esse procedimento é pertinente pois acreditamos que os aspectos afetivos possam aparecer em situações espontâneas da criança.

Foi combinado previamente com a professora que a pesquisadora iria assistir às suas aulas, observando as condutas dos participantes na realização das tarefas escolares. A professora não fez nenhuma mudança no planejamento das atividades escolares. As atividades lúdicas foram desenvolvidas pela professora da turma, geralmente após as tarefas

escolares. Para a realização destas atividades, a professora recebeu orientação da pesquisadora sobre as regras dos jogos e os procedimentos que deveriam ser adotados.

Marcada a data do início da pesquisa em sala de aula, a pesquisadora explicou aos alunos todos os procedimentos que seriam realizados e após o consentimento deles deu-se início à etapa da coleta de dados. Foi dada a oportunidade aos alunos de perguntarem qualquer coisa, a fim de esclarecerem suas dúvidas.

Num primeiro momento, a professora apresentou os jogos e suas regras e deixou que os alunos jogassem, a fim de conhecerem e aprenderem como jogar. Foi pontuada a necessidade do cuidado que deveriam ter com o material, já que iriam ter várias sessões de jogos.

É importante salientar que os jogos não foram selecionados aleatoriamente pela pesquisadora. Houve a preocupação de escolher jogos de estratégia como o *Kalah*, *Descubra o Animal* e o jogo da *Pirâmide*; um jogo em que o acaso (sorte) estivesse presente como o *Sobe e Desce*; um jogo que envolvesse a aritmética como o *Matix*; um jogo envolvendo a leitura e escrita como o *Pingo no I*; um jogo de criatividade como o *Imagem e Ação* e um jogo em que a criança pudesse jogar sozinha, como o *Cilada*. A escolha dos jogos também foi baseada na experiência clínica da pesquisadora que observava a preferência das crianças por esses jogos.

Para que todas as crianças jogassem, foram usados vários exemplares de cada jogo, exceto o jogo da *Pirâmide* pela dificuldade de encontrá-lo em lojas de brinquedos não especializadas. Foram usados 3 (três) *Imagem e Ação*, 2 (dois) *Cilada* e 3 (três) *Sobe e Desce*; 2 (dois) *Kalah*, 2 (dois) *Descubra o Animal*, 2 (dois) *Pingo no I*, 2 (dois) *Matix* e 1 (um) *Pirâmide*, totalizando 17 jogos. Alguns jogos como o *Pingo no I* e *Sobe e Desce* podem ser jogados por, no máximo, 4 jogadores e no mínimo dois. O *Imagem e Ação* pode ser jogado por equipes. Os outros jogos, exceto o *Cilada*, devem ser jogados por dois jogadores. A quantidade de jogos foi suficiente para que todas as crianças jogassem, mas foi necessário que elas fizessem suas escolhas porque a classe era composta por 30 alunos.

As regras dos jogos foram apresentadas oralmente no primeiro dia e escritas em cada caixa do jogo, caso a criança precisasse consultá-las. As regras apresentadas estão no Anexo 6.

As escolhas dos parceiros e dos jogos foram feitas pelas próprias crianças. Esse procedimento teve como objetivo analisar o interesse delas e verificar como efetuam suas escolhas. A forma como os alunos reagem às escolhas efetuadas oferece indícios valiosos dos aspectos afetivos a serem analisados. As crianças após escolherem seus parceiros e os jogos, solicitaram à professora o jogo escolhido pela dupla ou equipe.

Durante as atividades lúdicas, a pesquisadora analisou os procedimentos dos participantes do estudo apenas no *Descubra o Animal*, com o objetivo de avaliar aspectos cognitivos no jogo. Este jogo foi escolhido pelo fato de ter sido já analisado pela pesquisadora em seu trabalho de mestrado (Dell' Agli, 2002). Segundo Piaget (1980/1996), esta atividade lúdica permite caracterizar diferentes níveis do raciocínio classificatório implícito, revelado pela qualidade das perguntas elaboradas pelos jogadores (objetos conceituais ou conceitos genéricos). A análise dos procedimentos foi realizada após a aprendizagem das regras desse jogo. Foram analisadas quatro partidas com cada participante.

4. Aplicação das provas operatórias

Essa etapa teve como objetivo avaliar o *índice de operatoriedade* dos participantes por meio das provas operatórias.

A pesquisadora seguiu os procedimentos dessas provas organizados por Mantovani de Assis (1981) e podem ser encontrados no Anexo 7.

As crianças foram avaliadas individualmente em uma sala destinada para a realização da pesquisa.

6.3.2 – Procedimento de análise dos dados

Análise qualitativa dos resultados

A análise qualitativa dos resultados recaiu sobre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta. Os aspectos afetivos foram analisados a partir das observações nas atividades lúdicas e escolares e na percepção da professora e da família. Para a análise dos aspectos

cognitivos foram considerados: *índice de operatoriedade* dos alunos, percepção da professora sobre a compreensão geral e desempenho nas atividades escolares e análise do desempenho cognitivo no jogo *Descubra o Animal*.

Aspectos afetivos da conduta

A partir dos dados coletados nas observações feitas em sala de aula, quer das tarefas escolares quer das situações lúdicas, foram criadas categorias de análise inspiradas em Ribeiro (2001) com o objetivo de analisar os aspectos afetivos da conduta. Ribeiro (2001) em seu estudo propôs categorias a serem analisadas nas situações lúdicas (Anexo 8). Como o presente trabalho pretende analisar os aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas e escolares, as mesmas categorias foram ampliadas e adaptadas para essas últimas. Além disso, a autora propôs categorias dicotômicas e em nosso estudo verificamos a importância de criar categorias intermediárias por apresentarem características que inter-relacionavam as dicotomias destacadas. As condutas afetivas, embora pré-estabelecidas inicialmente como referenciais antes da coleta de dados, só puderam ser totalmente definidas após a análise dos mesmos, como é previsto na pesquisa qualitativa.

As categorias destacadas dos aspectos afetivos da conduta definidos para análise do presente estudo encontram-se organizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Aspectos afetivos da conduta observadas nas atividades escolares e lúdicas

ATIVIDADES	CONDUTAS		
Escolares	Envolvimento Concentração Flexibilidade	Envolvimento parcial Concentração parcial Flexibilidade parcial	Não envolvimento Dispersão (não concentração) Rigidez (inflexibilidade)
Lúdicas	Tolerância à frustração Cooperação Tranqüilidade	Pouca tolerância à frustração Cooperação parcial Pouca tranqüilidade	Não tolerância à frustração Individualismo (não cooperação) Agitação (intranqüilidade)

A fim de complementar os dados sobre os aspectos afetivos da conduta das crianças, apresentamos nos Quadros 4 e 5 as categorias criadas a partir das entrevistas realizadas com a professora e com a família. Quanto à percepção da professora, destaca-se a atenção e o

envolvimento dos participantes nas tarefas escolares bem como os aspectos afetivos envolvidos na relação aluno-professor e aluno-aluno.

Quadro 4 – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da professora

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR	CATEGORIAS
Aspectos relacionais professor-aluno e aluno-aluno	Proximidade Proximidade parcial Distância Formas de expressão
Atenção	Atenção Atenção parcial Dispersão
Envolvimento	Envolvimento Envolvimento parcial Não envolvimento

Os dados obtidos na entrevista com a família permitiram organizar categorias relativas ao relacionamento da criança com a escola, com a família e com os amigos. O Quadro 5 resume os aspectos afetivos das condutas dos participantes abstraídos destas informações.

Quadro 5 – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da família.

PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA	CATEGORIAS
Aspectos relacionais: Escola Família Amigos	Proximidade Proximidade parcial Distância Independência Independência parcial Dependência Formas de expressão

Os aspectos afetivos da conduta apresentados pelos participantes foram categorizados e posteriormente pontuados a fim de encontrar um perfil das crianças estudadas. A etapa de categorização foi realizada por dois juízes e no caso de discordância

solicitou-se o julgamento de um terceiro juiz. Foi atribuída pontuação positiva (+) quando as condutas observadas nas atividades lúdicas e escolares denotavam aspectos afetivos positivos presentes (**P**^{*}). Pontuação intermediária (+/-) quando as características afetivas positivas se apresentavam de maneira parcial (**PP**[†]) e pontuação negativa (-) quando denotavam ausência de afetos positivos (**A**[‡]). Os participantes que obtiveram pontuação positiva predominante foram classificados com Perfil A; os que obtiveram predominantemente pontuação intermediária foram classificadas com Perfil B e Perfil C, os que apresentavam predomínio de pontuação negativa, ou seja, ausência de condutas positivas. O Perfil A, denominado perfil de afeto positivo, consiste em apresentar aspectos afetivos predominantemente positivos. O Perfil B, denominado perfil intermediário, consiste em apresentar aspectos ora positivos, ora ausência de afetos positivos e o Perfil C, denominado afeto negativo, consiste em apresentar predominantemente ausência de afetos positivos.

Aspectos cognitivos da conduta

Os aspectos cognitivos da conduta foram analisados por meio das provas operatórias cujo resultado foi dado em *índices de operatoriedade*, obtidos pelos valores atribuídos a cada uma das provas.

Para cada prova de conservação (N=3) foi atribuído 1 ponto para respostas não-conservativas (NC), 2 pontos para as respostas intermediárias ou transição (T) e 3 pontos para respostas conservativas (C).

Para cada prova de quantificação da inclusão (N = 2) foi atribuído 1 ponto para respostas de não-classificação operatória (NCO), 2 pontos para respostas intermediárias ou transição (T) e 3 pontos para classificação operatória (CO).

Para a prova de seriação (N = 1) foi atribuído 1 ponto para não-seriação operatória (NOS), 2 pontos para respostas intermediárias ou transição (T) e 3 pontos para seriação operatória (SO).

* Designamos P – presença da conduta afetiva positiva.

† Designamos PP – presença parcial da conduta afetiva positiva.

‡ Designamos A – ausência de conduta afetiva positiva.

No total foram aplicadas seis provas. A pontuação máxima é de 18 pontos e caracteriza o período das operações concretas, segundo a teoria piagetiana. Entre 7 a 17 pontos temos um nível de transição entre os períodos operatório concreto e pré-operatório. O nível de transição é caracterizado tanto pela presença, ausência ou transição nas respostas dadas nas diferentes provas. A pontuação 6 ou inferior é indicativa de um nível pré-operatório de desenvolvimento do pensamento lógico, ou seja, ausência de respostas operatórias ou de transição em todas as provas. O *índice de operatoriedade* foi organizado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Índice de operatoriedade

Provas Operatórias	Ausência de operatoriedade	Transição	Operatoriedade
Conservação das quantidades discretas – fichas	1	2	3
Conservação das quantidades contínuas – líquido	1	2	3
Conservação das quantidades contínuas – massa	1	2	3
Quantificação da inclusão – flores	1	2	3
Quantificação da inclusão – frutas	1	2	3
Seriação	1	2	3

Os aspectos cognitivos também foram analisados por meio da entrevista com a professora quanto aos aspectos de compreensão geral que envolve regras de funcionamento e instruções e às aprendizagens específicas que envolvem a leitura, a escrita e a matemática. Para esses aspectos foram atribuídos: desempenho satisfatório, pouco satisfatório e insatisfatório, conforme o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Aspectos cognitivos relativos à compreensão geral e aprendizagens específicas

ASPECTOS COGNITIVOS		CONDUTAS
Compreensão geral	Regras de Funcionamento Instrução	Desempenho satisfatório Desempenho pouco satisfatório Desempenho insatisfatório
Aprendizagens específicas	Leitura Escrita Matemática	

O desempenho cognitivo no jogo foi analisado segundo as características relacionadas ao raciocínio classificatório revelado pela qualidade das perguntas feitas. Embora os procedimentos utilizados pelos participantes no jogo tenham sido analisados em todos os seus aspectos (arranjo das figuras, qualidade das respostas, descartes efetuados e justificativa da escolha do animal oculto) apenas a qualidade das perguntas foi analisada no presente estudo por acreditarmos que é a categoria que mais expressa o raciocínio classificatório*. O Quadro 8 apresenta as categorias elaboradas a partir das jogadas dos participantes nas quais centraremos nossa análise.

Quadro 8 – Desempenho cognitivo no jogo.

Qualidade das perguntas	Raciocínio classificatório
Apenas objetos conceituais	Pré-operatório
Predomínio de objetos conceituais	Transição
Predomínio de conceitos genéricos	Operatório concreto

* Para maiores detalhes sobre as categorias deste jogo consultar Dell' Agli (2002). *O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Unicamp.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo central desta pesquisa foi verificar a relação entre aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem. Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nos dois grupos pesquisados em sala de aula durante as atividades escolares e lúdicas.

A fim de melhor compreender as crianças nos seus aspectos afetivos e cognitivos, serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas, com a professora e com a família, nas provas operatórias e no jogo *Descubra o Animal*.

Num primeiro momento analisaremos os participantes com queixa e sem queixa de dificuldades de aprendizagem, segundo os dados apresentados nos Quadros 1 e 2, páginas 132 e 133. A seguir serão apresentadas as categorias afetivas construídas para analisar as observações realizadas nas atividades escolares e lúdicas e posteriormente as categorias afetivas e cognitivas elaboradas a partir das entrevistas. Na seqüência, serão apresentados os *índices de operatoriedade* obtidos nas provas operatórias e no jogo *Descubra o Animal*. Por fim serão apresentados dois estudos de caso, um de uma criança com queixa de dificuldade de aprendizagem e o outro de uma criança sem queixa de dificuldade de aprendizagem com o intuito de acompanhar o desenrolar da criança de uma forma mais contínua em todos os aspectos avaliados.

7.1 - Análise demográfica dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem

A análise dos participantes que faremos a seguir encontra-se apoiada nos dados descritos nos Quadros 1 e 2, páginas 132 e 133 e representados nos gráficos que antecedem as nossas considerações.

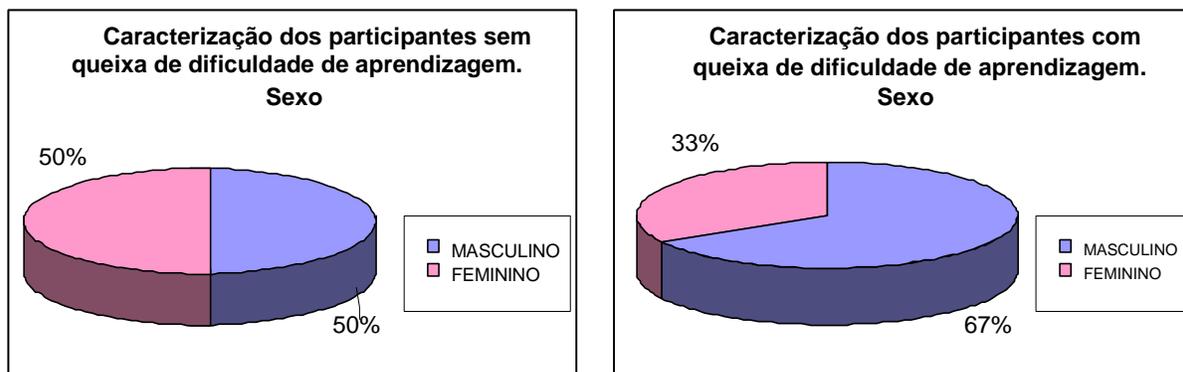


Figura 1 – Caracterização dos participantes quanto ao sexo

Comparando os dois grupos verificamos que 67% (N = 4) dos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem eram do sexo masculino e 33% (N = 2) do sexo feminino e 50% (N = 3) dos participantes sem queixa de dificuldade de aprendizagem eram do sexo masculino e 50% (N = 3) do sexo feminino. Em nossa amostra houve uma prevalência do sexo masculino no grupo com queixa de dificuldade. O mesmo não foi evidenciado no grupo sem queixa de dificuldade. Embora o número de participantes seja pequeno, não nos permitindo fazer generalizações, é importante destacar que há estudos que mostram prevalência do sexo masculino em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Segundo Ciasca (2003), as dificuldades para aprender são mais frequentes em meninos do que em meninas, numa proporção de 6:1 e algumas explicações para esse fato se referem à anatomia do cérebro, à genética e à especialização hemisférica. Quanto à anatomia, a autora cita o estudo de Galaburda, realizado *pos-mortem*, que sugeriu a existência de menos microgiros no cérebro de homens. No que se refere à genética, tem sido discutido atualmente a participação de alguns genes específicos nos distúrbios de aprendizagem e os meninos receberiam dos pais a dificuldade em aprender. Ciasca (2003) se refere a um estudo realizado por ela no ano de 2000 em que demonstrou que as meninas apresentaram maior habilidade em provas neuropsicológicas relacionadas à coordenação motora fina e à linguagem, demonstrando uma maior especialização de um hemisfério cerebral.

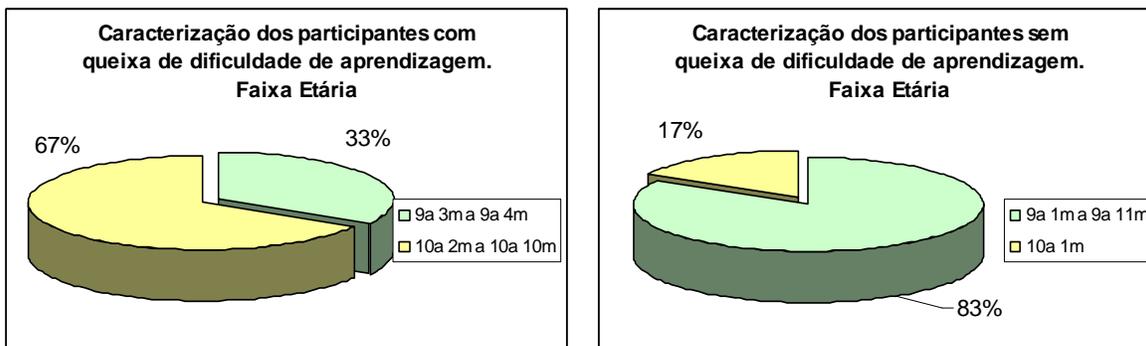


Figura 2 – Caracterização dos participantes quanto à faixa etária

A média de idade do grupo com dificuldade de aprendizagem foi de 10 anos, enquanto que do grupo sem dificuldade de aprendizagem foi de 9 anos e 5 meses. Verificamos na amostra estudada que as crianças sem queixa de dificuldade são, no geral, mais novas.

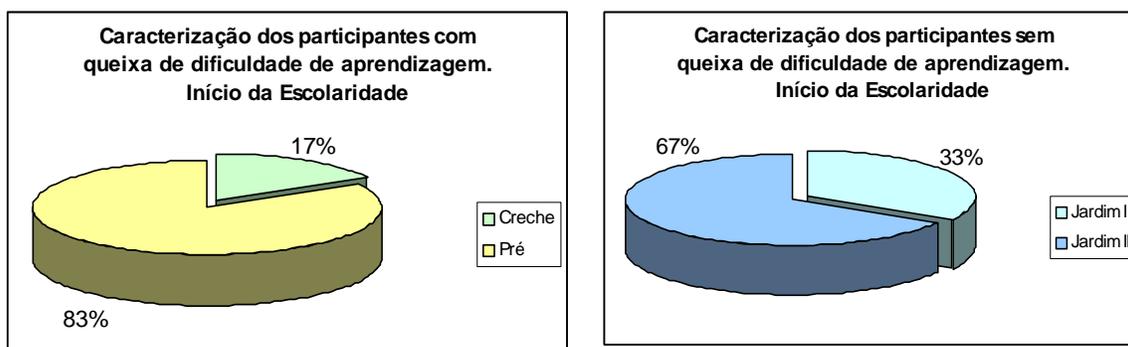


Figura 3 – Caracterização dos participantes quanto ao início da escolaridade

Quanto ao início da escolaridade, 83% (N = 5) das crianças do grupo com queixa de dificuldades iniciou sua vida escolar no Pré e 17% (N = 1) frequentou Creche. No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem 67% (N = 4) iniciou sua vida escolar no Jardim I e 33% (N = 2) no Jardim II. Analisando estes dados, verificamos que a maioria das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem iniciou sua vida escolar mais tardiamente que as crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem, exceto um participante que frequentou Creche.

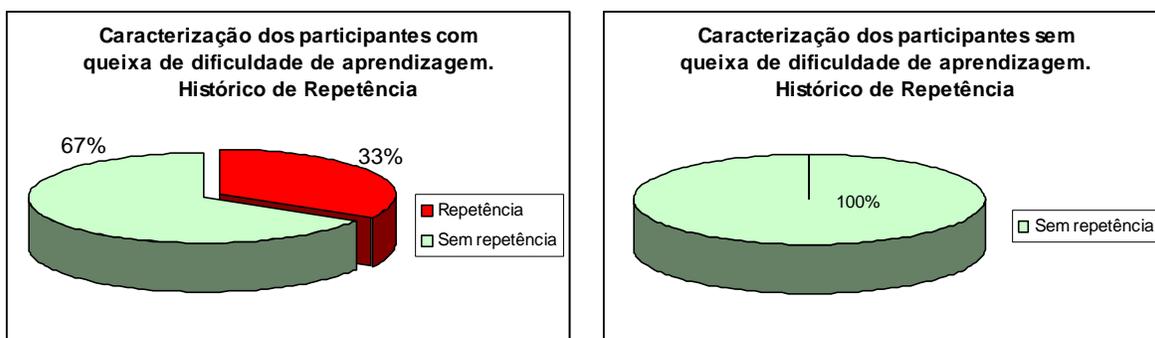


Figura 4 – Caracterização dos participantes quanto ao histórico de repetência

No grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem 33% (N = 2) tiveram história de repetência, enquanto que 66% (N = 4) não tiveram história repetência. No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem todas as crianças, 100% (N = 6), não tiveram história de repetência. É importante registrar que a escola onde estas crianças estudam adota o sistema de progressão continuada. Sendo assim, podemos supor que se o sistema adotado fosse a seriação, o grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem poderia ter um índice maior de repetência ou, quem sabe, teríamos outros participantes compondo esse mesmo grupo. O sistema de progressão continuada, apesar das críticas e discussões acaloradas, privilegia o desenvolvimento individual de cada criança. Tudo indica que o problema da educação brasileira é a incapacidade da escola para atender as necessidades individuais dos alunos. A questão é complexa, mas remete, obrigatoriamente, à capacitação dos educadores e ao desenvolvimento de métodos de ensino que atendam as reais necessidades das crianças que apresentam desenvolvimento e aprendizagem mais lentos. Essa discussão não faz parte dos objetivos centrais desta pesquisa, mas acreditamos que discussões feitas por pessoas competentes na área devem ocorrer na tentativa de minimizar os efeitos negativos, que sem dúvida recaem sobre as crianças que não aprendem.

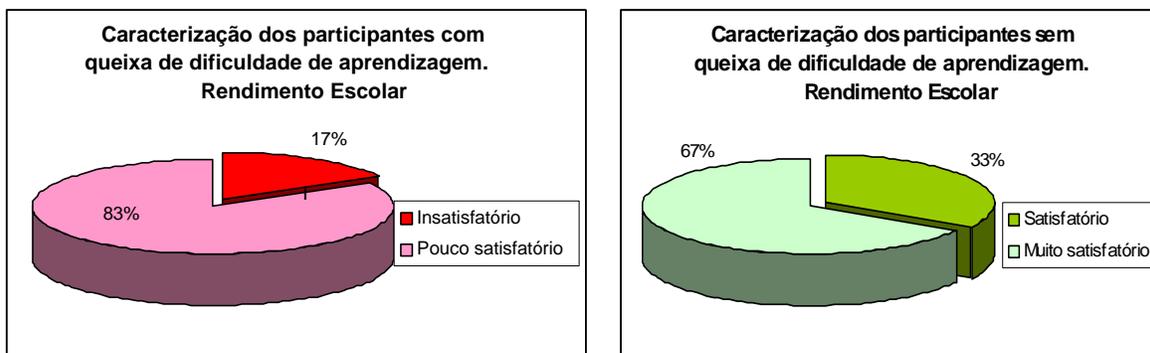


Figura 5 – Caracterização dos participantes quanto ao rendimento escolar

Com relação à média do rendimento escolar, 83% (N = 5) dos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentavam rendimento pouco satisfatório e 17% (N = 1) rendimento insatisfatório. No grupo sem queixa de dificuldades de aprendizagem 67% (N = 4) dos participantes apresentavam desempenho muito satisfatório e 33% (N = 2) apresentavam desempenho satisfatório. Estes dados eram esperados e diferenciam nossa amostra no quesito aprendizagem do conteúdo escolar. O encaminhamento feito pela professora certamente foi baseado nessas informações que refletem o real desempenho dos alunos nas atividades escolares.

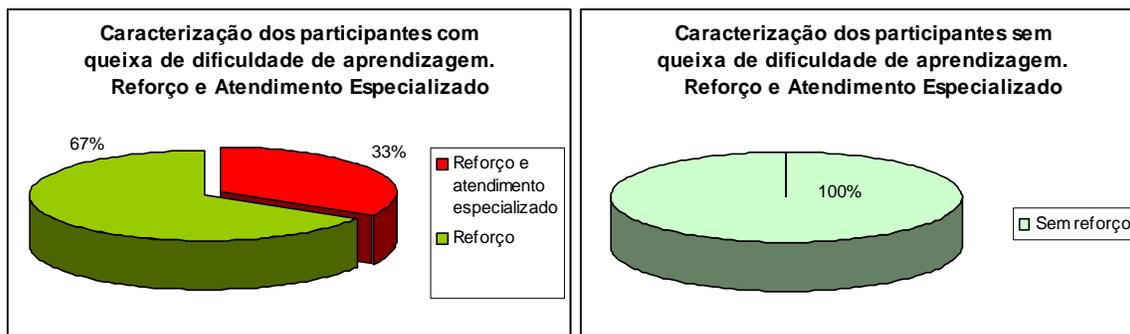


Figura 6 – Caracterização dos participantes quanto ao reforço e atendimento especializado

No grupo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem todas as crianças, 100% (N = 6), foram encaminhadas para o reforço escolar, sendo que 33% (N = 2) foram encaminhadas para atendimentos especializados. No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem, nenhuma criança, 100% (N = 6), foi encaminhada para reforço ou atendimento especializado. Analisando esses dados, podemos dizer que o encaminhamento

é um dos recursos empregados pela escola na tentativa de auxiliar as crianças que encontram dificuldades. É interessante ressaltar que em nossa amostra apenas duas crianças foram encaminhadas para atendimento especializado. Sabe-se que o sistema público de nosso país, conta com um número reduzido de profissionais especializados no atendimento das crianças com queixa escolar. Assim, os encaminhamentos geralmente não implicam em atendimentos a essas crianças, ficando a cargo da escola suprir essa deficiência.

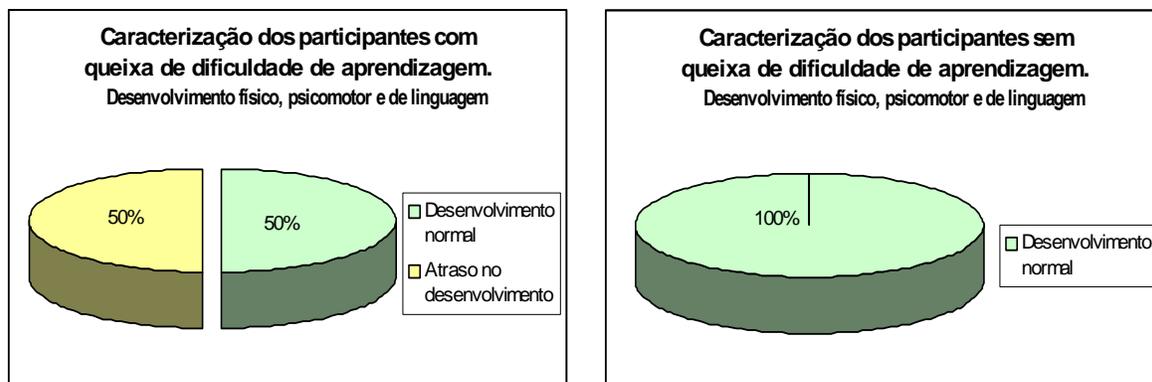


Figura 7 – Caracterização dos participantes quanto ao desenvolvimento físico, psicomotor e de linguagem

Quanto ao desenvolvimento relacionado aos aspectos físico, psicomotor e de linguagem, 50% (N = 3) das crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram desenvolvimento dentro da normalidade, segundo as informações da família e 50% (N = 3) apresentaram atraso. No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem todas as crianças, 100% (N = 6) apresentaram desenvolvimento normal, segundo as informações da família. Analisando esses dados podemos dizer que embora algumas das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem não apresentaram atraso em seu desenvolvimento, o atraso é um dado importante quando se pensa em propostas de intervenção no âmbito da prevenção. Geralmente, as queixas de dificuldade de aprendizagem aparecem de forma mais sistematizada quando a criança ingressa na escola, mas alguns indícios podem ser evidenciados antes disso e condutas preventivas poderiam ser adotadas. Como mencionamos na introdução do nosso trabalho, Ramozzi-Chiarottino (1984), fundamentada na teoria piagetiana, acredita que o não aprender está relacionado a uma construção inacabada do real pela criança, bem como a um processo de estabelecimento de relações do real com a representação. Sem pretendermos nesse

momento dar explicações às dificuldades de aprendizagem de nossa amostra, essa discussão é pertinente, uma vez que uma das causas pode estar relacionada a esse aspecto. É importante dizer que pensar em indícios, como o atraso no desenvolvimento, não tem a função de imputar à criança, antecipadamente, uma situação de fracasso, mas de prevenir futuras dificuldades. A educação infantil tem um papel fundamental tanto no aspecto avaliativo como no aspecto preventivo.

Em síntese, comparando nossa amostra com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, verificamos que há diferenças quanto ao sexo, à idade, ao início de escolaridade, à repetência, à média do rendimento escolar, ao encaminhamento e ao desenvolvimento.

7.2 - ANÁLISE DOS ASPECTOS AFETIVOS DA CONDUTA

A - Análise qualitativa das observações nas atividades escolares e lúdicas em sala de aula.

I – Aspectos afetivos da conduta nas atividades escolares, observados em sala de aula.

Os aspectos afetivos da conduta foram analisados a partir das seguintes categorias:

Envolvimento: A criança se esforça para atender as solicitações da professora e executar a tarefa da melhor forma possível, isto é, tenta dar respostas completas, parece pensar antes de responder, explora o material, solicita ajuda quando não sabe o que fazer, demonstra alegria quando consegue realizar a tarefa escolar e contrariedade, quando não consegue realizá-las.

Envolvimento parcial: A criança se esforça em alguns momentos e em outros, não. Às vezes atende às solicitações da professora e executa as tarefas da melhor forma possível, em outros momentos permanece alheia às atividades desenvolvidas na sala de aula.

Não envolvimento: A criança dá respostas imediatas, aparentemente não reflete para atender às solicitações, responde para livrar-se da situação. Para realizar o que se pede, necessita de incentivos ou novas solicitações, parece não se importar com o resultado da tarefa escolar, não explora o material.

Concentração: A criança mantém suas ações dirigidas para a tarefa escolar em curso.

Concentração parcial: A criança mantém suas ações dirigidas para a tarefa escolar em alguns momentos e em outros, não.

Dispersão: A criança altera o curso da tarefa escolar com ações voltadas para objetos, situações, pessoas, lembranças não relacionadas ao assunto em pauta, pergunta o que é para ser feito logo após a instrução/explicação da professora.

Flexibilidade: A criança altera seu modo de proceder quando identifica erros ou condutas menos eficientes nas tarefas escolares, aceita ajuda da professora e/ou do colega.

Flexibilidade parcial: A criança em alguns momentos altera seu modo de proceder quando identifica erros ou condutas menos eficientes nas tarefas escolares e em outros, não.

Rigidez: A criança mantém padrões de conduta nas tarefas escolares, apesar de ter, à sua disposição, elementos para mudá-los.

Tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, apesar de demonstrar seu descontentamento, continua realizando a tarefa escolar com a mesma disposição apresentada anteriormente, ou seja, não se percebem alterações em seus comportamentos ou atitudes em relação àqueles observados imediatamente antes da situação de frustração. Por contrariedade entende-se errar ou não conseguir realizar um exercício.

Pouca tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança em alguns momentos e em outros não, continua realizando a tarefa escolar com a mesma disposição, ou seja, percebem-se algumas alterações em seus comportamentos ou atitudes em relação àqueles observados imediatamente antes da situação de frustração. Por contrariedade entende-se errar ou não conseguir realizar um exercício.

Não tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, altera seus comportamentos ou atitudes em relação à situação em curso, ou seja, nega-se a continuar a realizar a tarefa proposta, tenta não admitir o erro, procura evitar a situação propondo outra coisa, aparenta desânimo para continuar a realizar a tarefa.

Cooperação: Independente de maior ou menor empenho, a criança compartilha objetivos com a professora e com os colegas, aceita as propostas, as explicações, troca idéias quando tem propostas a fazer, explicita-as ou justifica procurando convencer.

Cooperação parcial: A criança em alguns momentos e em outros não compartilha objetivos com a professora e com os colegas, aceita as propostas, as explicações, troca idéias quando tem propostas a fazer, explicita-as ou justifica procurando convencer.

Individualismo: A criança não compartilha objetivos com a professora e com os colegas, não aceita as propostas, as explicações, não troca idéias e nem as explicita ou as justifica procurando convencer.

Tranqüilidade: A criança é capaz de ouvir instruções ou explicações da professora ou dos colegas sem interromper. Aguarda sua vez de falar.

Pouca tranqüilidade: A criança é capaz em alguns momentos, mas em outros não, de ouvir instruções ou explicações da professora ou dos colegas, sem interromper. Tem dificuldade em aguardar a sua vez.

Agitação: A criança engaja-se simultaneamente em várias atividades: manipula os materiais, mexe-se na cadeira, levanta, “batuca” na mesa, faz movimentos corporais sem aparente propósito. Mesmo quando realiza as atividades programadas, fala rápido, apressa o colega para terminar logo a tarefa.

Como já mencionado nos procedimentos da pesquisa (página 137), foram realizadas seis observações em sala de aula. Para melhor analisar as crianças de nosso estudo, optamos por apresentar, na íntegra, quatro observações (as mais significativas): duas relativas às tarefas escolares e duas sessões com jogos.

Esse procedimento foi escolhido porque estamos interessadas em analisar as crianças em seu ambiente natural em que as manifestações de seu comportamento ficam mais contextualizadas. Se mostrarmos apenas exemplos pontuais de uma das categorias já destacadas perder-se-ia a riqueza e o encadeamento das situações vivenciadas em sala de aula. Além disso, observamos que uma conduta pode ser classificada em mais de uma categoria ao mesmo tempo, podendo ser melhor compreendida no contexto em que aparece.

Antes de apresentarmos as observações vale explicitar, em linhas gerais, a dinâmica de sala aula. Das seis observações realizadas, três se referiam à análise de diferentes gêneros de textos (jornal, texto informativo e instrucional). Outra atividade observada tratava da elaboração escrita e leitura de livros infantis e duas se referiam a conteúdos matemáticos (cardápio e gastos do mês).

As atividades eram distribuídas em tiras de papel para cada criança que deveria colá-las em seu caderno. As questões sobre a atividade proposta eram escritas na lousa. As crianças não sentavam em lugares fixos. Na maioria das vezes, sentavam-se em dupla, variando assim as parcerias. Em duas observações as crianças estavam sentadas individualmente e em uma em forma de um semicírculo. Embora os alunos estivessem sentados em dupla ou em semicírculo, as tarefas eram realizadas individualmente.

As instruções das atividades eram passadas a todos os alunos coletivamente. A professora lia a atividade, fazia questionamentos quando necessário e seguia com as instruções e explicações a fim de possibilitar a realização das tarefas.

A seguir apresentaremos dois protocolos de duas observações, um relativo à aula de Português com textos de jornais, outro com atividades de Matemática com um texto sobre

cardápio de restaurante. Os momentos de observação serão identificados nos respectivos protocolos por meio da letra M seguida de números a fim de indicar a seqüência. O destaque desses momentos tem como objetivo permitir análise posterior das situações.

Protocolo 1 – Observação em sala de aula nas atividades de Português – “Jornal”.

- M1** Os alunos estão sentados em dupla. A professora trouxe jornais e distribui para a turma, dando um jornal para cada aluno.
- M2** Eli, Jul, Gui e Bru (todos com queixa) nem tocam no jornal recebido e ficam mexendo em seu material (**não envolvimento, individualismo, dispersão, agitação**). Cla (com queixa) o explora (**envolvimento**).
- M3** - *O que é isso que vocês tem na mão?* Pergunta a professora.
Mat (sem queixa) responde imediatamente: - *Jornal* (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- *Para que serve o jornal?* Pergunta a professora.
- *Para informar* – responde Mat (sem queixa) assim que a professora termina sua pergunta (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- M4** - *Cada um tem um jornal diferente, certo? Vamos fazer uma lista dos jornais?* A professora começa a escrever o nome dos jornais na lousa e Cla (com queixa) faz uma pergunta:
- *Tia é pra copiar isso daí da lousa?* (**envolvimento parcial**) Cla parece cumprir o que a professora solicita, mas não participa ativamente esforçando-se para responder às questões feitas anteriormente por ela.
- *É.* Responde a professora.
- M5** - *De onde é o Município?* Pergunta a professora.
- *De São João* – responde Mat (sem queixa) (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- M6** Bru, Eli, Jul e Gui (com queixa) apenas copiam, sem participação ativa, ou seja, parecem alheios aos questionamentos feitos pela professora (**envolvimento parcial, concentração parcial, cooperação parcial**). Cla (com queixa) mexe em sua mochila (**não envolvimento, dispersão, agitação, individualismo**) e pára de copiar o que está na lousa.
- M7** - *Por que será que o jornal tem o nome aqui em cima?* Pergunta a professora.
Ala (sem queixa) diz: *É a manchete*.
- *Ah! Muito bom! Tudo é uma manchete, Ala?*
- *Não, só o que é ...*
Mat (sem queixa) completa: *mais preto e mais grande* (**cooperação, concentração e envolvimento**). Ala concorda com ele (**cooperação, concentração, envolvimento**).
- *Por que é escrito maior?* Pergunta a professora.
Cai (sem queixa) responde: *É para prestar atenção. Se fosse pequenininho* (faz gesto com a mão) *não ia prestar atenção* (**cooperação, concentração, envolvimento**).
- M8** Bla e Ali (sem queixa) olham para a professora demonstrando interesse em acompanhar o que ela diz, mas não participam verbalmente (**envolvimento, concentração**) como o Cai, Mat e Ala (todos sem queixa).
- M9** - *E qual é a notícia que vocês estão lendo aí?* Pergunta a professora.
Cai (sem queixa) imediatamente responde: *Eu curto carro; capotam e são levados para o hospital* (**envolvimento, concentração, cooperação**). Cai lê as manchetes do seu jornal.
Cla (com queixa) diz: *O meu é diferente* (**envolvimento, concentração, cooperação**). Todos olham

para ele enquanto Cla prossegue na leitura de sua manchete, mas lê baixo e parece que ninguém entende. Percebendo ser observado pelos colegas sente-se envergonhado, pois fala “Ah!” e imediatamente pára de ler (**não tolerância à frustração**). O fato de ele dizer “o meu é diferente” leva-nos a inferir que ele estava atento tanto à fala do colega quanto ao seu próprio jornal (**concentração**).

- M10** - *Então, dá para perceber o que esta manchete está contando?* Pergunta a professora.
Mat (sem queixa) responde imediatamente: *Dá* (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- *Pode contar alguma coisa que já aconteceu?* Continua a professora.
Vários alunos respondem juntos em coro: “Pode” e logo em seguida dizem: “Não”.
Mat (sem queixa) diz: *Pode sim* (**envolvimento, concentração, cooperação**). Cai (sem queixa) concorda e diz: “*capotam o carro*” como justificando seu pensamento (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- *Pode contar alguma coisa que vai acontecer?* Pergunta a professora.
Cai (sem queixa) diz: *Só a previsão do tempo* (**envolvimento, concentração, cooperação**). Alguns alunos que escutam riem e ele também.
Professora faz outros questionamentos levando a turma a refletir que não é apenas a previsão do tempo que o jornal pode antecipar.
- M11** Até o presente momento, os alunos Eli, Jul, Gui e Bru (com queixa) não responderam a nenhuma questão e estão copiando o que está na lousa e às vezes param e mexem em seus pertences (**envolvimento parcial, dispersão, agitação, individualismo**). Jul (sem queixa) deita a cabeça na carteira (**não envolvimento, dispersão, individualismo**). Já Bla e Ali (sem queixa) também não participam ativamente como os outros, no entanto, mostram-se mais atentos às discussões, pois olham para a professora, para os alunos e emitem sorrisos a partir da fala dos colegas (**envolvimento, concentração**). Cla (com queixa) não pára de mexer na cadeira: escorrega e levanta (**agitação**). Parece uma criança mais agitada. Faz alguns comentários ininteligíveis durante as perguntas, semelhante a um monólogo coletivo (**envolvimento parcial, individualismo**).
- M12** - (...) *Para que serve o jornal, qualquer jornal?* Pergunta a professora.
Mat (sem queixa) diz: *É para informar* (**envolvimento, concentração, cooperação**).
- *O que geralmente aparece no jornal?* Continua a professora.
- *Preso* (**envolvimento, concentração, cooperação**) – responde Mat (sem queixa).
Cai (sem queixa) diz também “*preso*”, “*morte*” (**envolvimento, concentração e cooperação**).
- M13** (...) Cla (com queixa) chama a professora: *Tia, tia, tia aqui ...* Os alunos que estão ao seu redor olham para ele e ele pára de falar (**pouca tolerância à frustração**). A professora não escuta Cla chamar, pois ele fala baixo, desiste e ela não estava olhando em sua direção.
- M14** A professora diz: *O que aconteceu ontem? Quem sabe?* No dia anterior teve o plebiscito sobre o porte de armas. Cla (com queixa) diz: *Eu sei*. Não fala mais nada, desiste de falar, pois ninguém lhe dá atenção (**não tolerância à frustração**). Os alunos da classe respondem. Parece que Cla está envolvido com a atividade, uma vez que ele manifesta desejo de falar, de participar. No entanto, sua manifestação parece que não é eficaz, ou melhor, ele não consegue atingir seu objetivo. Nessa situação não sabemos se ele de fato sabia ou não o que havia acontecido no dia anterior e podemos analisar apenas o seu desejo de falar.
- M15** (...) – *Eu vou entregar pra vocês uma folhinha que tem uma notícia, tá? É pra gente poder estudar todos juntos uma notícia, uma manchete*. A professora distribui as tiras de papel para cada um dos alunos. Cla (com queixa) pega a folhinha e olha para ela e pergunta:
- *Tia, o que é pra fazer com isso daqui?* (**dispersão**) A professora tinha acabado de explicar o que seria feito com a folhinha e Cla a questiona demonstrando dispersão. Cla não obtém resposta. Parece que fala sozinho, sem se fazer escutar (**individualismo**).
- M16** Cai (sem queixa) continua interessado no jornal e folheia-o (**envolvimento, concentração**). Pára quando a professora começa a explicar a atividade. (...) Professora faz questionamentos

perguntando se é um poema, uma carta, um conto de fadas. Cai (sem queixa) diz:

- *Tem uma manchete (envolvimento, concentração, cooperação).*

- *E a forma de escrita? É igual à forma de escrever?* Pergunta a professora.

M17 Bru (com queixa) levanta o braço. Ele parecia estar sempre alheio às discussões anteriores (**não envolvimento, dispersão, individualismo**). Não lhe é dada a oportunidade de falar e abaixa o braço e não faz nenhum comentário (**não tolerância à frustração**).

M18 (...) A professora continua explorando o texto, faz a leitura na íntegra e conclui que é um texto informativo. (...) Passa as questões referentes ao texto na lousa. Solicita que as copiem e em seguida façam a leitura do texto antes de respondê-las. Todos copiam em silêncio e passam a responder as questões. Cla (com queixa) é o primeiro a terminar. Coloca as mãos na cabeça. A professora lhe pergunta: - *Já terminou Cla?* Ele mexe com a cabeça afirmativamente. Cai (sem queixa) faz uma pergunta para a professora e ela lhe responde com outra pergunta. Cai mostra-se bastante envolvido com a tarefa (**envolvimento, concentração, flexibilidade**). Mat (sem queixa), que está sentado atrás de Cai, também mostra bastante envolvimento com a tarefa e sempre que possível complementa o que Cai diz à professora (**envolvimento, concentração e cooperação**). Professora vai até a carteira de Cla (com queixa) e percebendo que ele fez errado as questões, questiona-o. Parece que ele faz a tarefa apenas para cumprir o que foi solicitado, sem empenho e sem esforço. Ele responde com um “Ah!” demonstrando descontentamento e arruma o que a professora lhe apontou (**pouca tolerância à frustração**).

M19 (...) Depois de alguns minutos, a professora passou para a correção da atividade com a turma toda. Os alunos com dificuldade, copiaram da lousa as tarefas, mas não foi possível verificar se responderam a todas as questões e de que maneira responderam.

- *O que é redator mesmo?* Pergunta a professora. Cla (com queixa) diz: *é uma pessoa (não envolvimento, cooperação parcial)*. Cla responde a algumas perguntas da professora, mas suas respostas são imediatas, sem reflexão. Ala (sem queixa) responde: *É quem escreve o jornal (envolvimento, concentração, cooperação)*. A professora continua lendo a questão:

- *Olha lá. O redator organizou as informações que respondem as perguntas destacadas. Vamos ver o que aconteceu? Qual é a manchete?* Os alunos da classe lêem juntos. Cla (com queixa) também lê. “*Incêndio ...*” (**envolvimento**). Sua leitura é mais lenta e ele desiste (**não tolerância à frustração**).

- *Isso já aconteceu? Está acontecendo? Vai acontecer?* Pergunta a professora.

A classe responde que está acontecendo. A professora confirma:

- *Está acontecendo: “já dura três dias”. Vamos ler embaixo.* Diz a professora.

Ali (sem queixa) começa a ler o texto (**envolvimento, concentração, cooperação**) e os alunos da classe a seguem lendo junto e quando aparece a palavra Ibama no texto a professora interrompe:

- *O que é Ibama?*

Mat (sem queixa) responde: *Ibama é que cuida da natureza (envolvimento, concentração, cooperação)*.

(...) A professora passa a ler o texto juntamente com os alunos e faz perguntas sobre ele:

- *Quando aconteceu o incêndio?*

Mat (sem queixa) responde imediatamente: *Na manhã de ontem (envolvimento, concentração, cooperação)*.

(...) A professora continua na leitura do texto fazendo perguntas e alguns alunos da classe respondendo.

M20 Gui, Eli, Jul e Bru (todos com queixa) não participaram em nenhum momento (**não envolvimento, individualismo**). Gui ficou com a cabeça baixa, ora olhava para seu caderno, ora para a professora. Segurava a cabeça com a mão (**envolvimento parcial, dispersão**). Bru, Eli e Jul, olhavam para a professora, para os lados, para baixo, sem nenhuma participação nos questionamentos feitos (**não envolvimento, dispersão**). Pareciam alheios à tarefa.

M21 Professora inicia as instruções da próxima atividade e distribui outra folha com uma notícia.

- *Leiam a notícia a seguir e respondam as perguntas que estão na tabela.*

Cla (com queixa) abre e fecha a mochila (**não envolvimento, agitação, dispersão, individualismo**). Seu caderno está fechado, a professora se aproxima dele e diz:

- *Abra o caderno.*

Cla (com queixa) pergunta: *Tia, tem que colar?* – se referindo à folhinha.

- *Eu vou explicar.* Responde a professora e depois de alguns segundos diz: *Sim, senhor Cla.*

Cla (com queixa) pega um material dentro da sua mochila. Mexe um pouco nele e guarda-o (**agitação, dispersão, não envolvimento, individualismo**). Não cola a folha nesse momento.

M22 (...) A professora passa a explicar a atividade.

- *“Alarme bom pra cachorro”.* Sobre essa notícia vocês vão responder as perguntas.

- *Só responder (envolvimento, concentração)?* Pergunta o Mat (sem queixa).

- *Isso Mat.*

As crianças passam a realizar a atividade.

M23 Cla (com queixa) recorta a sua notícia e diz: *Tia, não aconteceu nada (dispersão).*

- *Não aconteceu nada de bom?* Responde a professora.

- *Só tem o cara no muro,* diz Cla (**não envolvimento, dispersão**). Cla não compreendeu a notícia.

- *Mas lê a notícia pra ver se não aconteceu nada de bom,* diz a professora.

Sem ler ele fala:

- *Eu já sei o que aconteceu!*

- *O que aconteceu?* Pergunta-lhe a professora.

- *Que ele entrou dentro da casa para roubar (não envolvimento).*

- *Vamos ver se você vai acertar.* Responde a professora.

Cla responde ao questionamento da professora, mas de forma errônea, demonstrando dificuldade na compreensão da notícia.

M24 Todos os alunos fazem a atividade. A professora caminha pela sala observando os alunos. Bru, Eli, Jul e Gui (todos com queixa), colam a notícia no seu caderno (**envolvimento parcial**). Cla (com queixa) nesse momento faz isso com muito empenho e envolvimento (**envolvimento**).

M25 Ali (sem queixa) pede ajuda para a professora e ela lhe faz questionamentos. Ali responde a todos eles e a professora diz que está correto (**envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração**).

M26 Cla (com queixa) pára de fazer a tarefa e fica em sua carteira, coçando os olhos (**não envolvimento, dispersão, agitação**). Parece alheio nesse instante.

M27 Ali (sem queixa) pede ajuda novamente e refaz sua tarefa (**envolvimento, flexibilidade, tolerância à frustração**).

M28 Cla (com queixa) volta a escrever (**envolvimento parcial**).

M29 Bru (com queixa) fica olhando fixo para um local da sala (**dispersão**). Jul (com queixa) mexe em algum objeto que está debaixo de sua carteira (**dispersão, agitação**). Cai, Mat, Ala, Ali e Bla (todos sem queixa), fazem a tarefa com empenho (colocam as mãos sobre a cabeça, enquanto lêem – demonstram muita atenção à tarefa) (**envolvimento, concentração**). Eli (com queixa) olha para um local da sala por alguns instantes e depois volta a escrever – parece que seu pensamento está longe (**dispersão**). Cla (com queixa) é o primeiro a terminar a tarefa. Coloca as mãos sobre a cabeça com os braços abertos e fica se mexendo (**agitação**).

M30 Ala (sem queixa) pede ajuda à professora e esta a questiona e logo em seguida Ala mexe afirmativamente com a cabeça dizendo que entendeu (**envolvimento, concentração, tolerância à frustração, flexibilidade**).

M31 Cla (com queixa) olha seu jornal, mas logo desiste (**envolvimento parcial**).

- M32** Professora verifica a tarefa de Bru (com queixa) e ela o ajuda. Faz questionamentos e as respostas de Bru revelam que ele não compreendeu a notícia. A professora não lhe dá a resposta certa, apenas o questiona e quando ela sai, ele não continua fazendo a tarefa (**não tolerância à frustração, rigidez**). O fato de ele não ter compreendido pode ser por desatenção e/ou falta de envolvimento. Não há condutas que demonstram uma preocupação, um esforço em resolver a atividade.
- M33** Cai (sem queixa) pede ajuda da professora e ela lhe dá explicações. Ele mexe afirmativamente com a cabeça como se estivesse dizendo que estava compreendendo (**envolvimento, tolerância à frustração, flexibilidade**).
- M34** Professora olha o caderno de Jul (com queixa) e chama sua atenção quanto à atividade feita. Jul não modifica sua resposta e continua lendo o jornal depois que a professora sai (**rigidez, não envolvimento, não tolerância à frustração**).
- M35** Gui (com queixa) é auxiliado pela professora e à medida que ela vai explicando, escreve o que ela diz (**flexibilidade parcial**). Aceita ajuda, mas sozinho não consegue modificar sua conduta.
- M36** Cla (com queixa) “brinca” com seus materiais (tesoura) (**dispersão**).
- M37** Professora pergunta a Eli (com queixa) se ele terminou a tarefa, já que ele não estava em sua carteira (**agitação**). Eli não responde e senta-se.
- M38** Professora ajuda Bru novamente que escreve o que a professora lhe indica (**flexibilidade parcial**).
- M39** Bla (sem queixa) faz sua lição, às vezes pára, espreguiça e conversa com a colega do lado (**dispersão**). Depois volta a fazer sua lição.
- M40** Gui (com queixa) não solicita ajuda da professora em nenhum momento, pára de fazer a lição em alguns momentos e depois a retoma (**envolvimento parcial, dispersão**).
- M41** Cai (sem queixa) olha seu jornal e lê as reportagens. Faz questionamentos à professora sobre o assunto. Mostra-se interessado pelas reportagens (**envolvimento, concentração, tranquilidade**). Mat (sem queixa) faz o mesmo (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).
- M42** Professora passa pela carteira de Cla (com queixa) e verifica sua tarefa. Cla corrige sua lição que estava errada e fecha seu caderno e se distrai (**flexibilidade, não envolvimento, dispersão**).
- M43** Professora ajuda novamente Bru (com queixa). Parece que não consegue realizar a tarefa sozinho. (**rigidez**).
- M44** Professora corrige a tarefa coletivamente.
- *Vamos lá. “Um alarme bom pra cachorro”. Por que um alarme bom pra cachorro?*
Vários alunos respondem juntos: Porque ele latiu.
Cla (com queixa) responde: *porque o cachorro quase mordeu* (resposta não compatível com o texto) (**não envolvimento, concentração parcial**). Cla pega seu jornal, enrola-o, faz uma luneta e fica olhando seus colegas por ela. Neste momento não participa da correção (**dispersão, agitação, não envolvimento**). Verificamos nesse momento da correção que, embora Cla tivesse realizado a tarefa, como foi proposta pela professora, ele a fez de maneira incorreta.
- M45** Os alunos da classe respondem aos questionamentos feitos pela professora. Eli, Jul, Bru, Gui (todos com queixa), não participam (**não envolvimento**). Bla, Ali e Ala (sem queixa) acompanham a correção (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).
- M46** (...) A professora lê o texto em voz alta. Durante a leitura da notícia pela professora, Cai, Mat, Ala, Ali e Bla (todos sem queixa) acompanham a leitura (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).

Cla (com queixa) permanece com o seu caderno fechado, mas ri da história à medida que a professora vai contando (**envolvimento parcial**).

M47 Após a leitura, os alunos da classe comentaram o texto juntos e a professora teve que pedir organização. Ali (sem queixa) levantou o braço para falar e a professora lhe dá a palavra (**tranqüilidade**). Ela fala sobre sua compreensão do texto (**envolvimento, concentração e cooperação**). Cai (sem queixa) participa também (**envolvimento, concentração, cooperação**). Neste momento Jul e Eli (com queixa) falam algumas palavras que parece uma participação (**envolvimento parcial**), mas como vários alunos estão falando ao mesmo tempo não dá para compreender a fala de ambos. Eles param de participar e de acompanhar a discussão (**não envolvimento, dispersão**). Cla (com queixa) levanta o braço para pedir a palavra e a professora permite (**tranqüilidade**).

- *Tia, eles fizeram um buraco no muro ... (envolvimento parcial)*. O restante da frase de Cla foi ininteligível, pois ele falou muito baixo. A professora respondeu com um “Ah!”. Sua resposta estava errada. Ele parece um pouco envergonhado, pois olha para a colega que está sentada ao seu lado e emite um leve sorriso (**não tolerância à frustração**).

- *Última pergunta*. Disse a professora. - *Onde aconteceu?*

Vários alunos respondem juntos: na prisão, fizeram um buraco. Mat (sem queixa) diz: - *Na delegacia.*” (**envolvimento, concentração, cooperação**). A professora conclui:

- *A resposta certa é na delegacia.*

M48 Ainda restavam duas questões a serem respondidas. A última pergunta era referente à notícia da cachorra.

Uma colega está falando e Cla (com queixa) chama a professora e faz seu comentário sem esperar a colega terminar (**agitação**). “*Tia, ...*”. A professora não escuta o que ele fala, pois sua atenção estava voltada para a aluna.

- *O que é uma manchete? Vocês vão responder e depois vão pegar o jornal e vão recortar algumas manchetes.*

- *Não sei o que é uma manchete* – diz Cla (**dispersão**). Vale lembrar que a professora já havia explicado e discutido com a turma o que é uma manchete. Cla (com queixa) levanta, vai até a professora e pergunta o que é uma manchete. A professora devolvendo-lhe a pergunta acompanha-o até sua carteira e explica o que é uma manchete mostrando um exemplo no jornal. Cla (com queixa) faz a atividade (**flexibilidade**).

M49 Gui (com queixa) olha para o jornal e parece que tem dificuldade em identificar uma manchete, pois o folheia sem conseguir realizar a atividade.

M50 Bru (com queixa) não faz a atividade – fica sentando ora olhando para um local fixo da sala, ora olhando seus colegas e professora (**dispersão, não envolvimento**). Jul e Eli (ambos com queixa), que estão sentados juntos, conversam sobre algo que estava no jornal e depois Eli guarda o seu jornal debaixo da carteira. Jul, depois de alguns minutos, mostra o jornal para a professora e pergunta se é manchete o que ela estava apontando. Parece que não entendeu o que é uma manchete denotando desatenção na aula (**dispersão**).

M51 Terminada a atividade a professora pede aos alunos que guardem o jornal dentro do caderno para começar a jogar. Eli (com queixa) fala pela primeira vez:

- *Oba!* Balança o braço como se estivesse vibrando.

Cla (com queixa), obedece imediatamente. Todos os alunos começam a se organizar, finalizando a tarefa e em seguida guardando seu material.

Analisando o protocolo na atividade de Português, verificamos que as crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem apresentam maior envolvimento e concentração

durante a realização das atividades escolares, por exemplo, nos momentos M3, M5 e M7 em que Mat responde a todos os questionamentos realizados pela professora, demonstrando com isso um esforço em atender às solicitações feitas por ela. Além disso, suas ações estão dirigidas para a tarefa em curso demonstrando um excelente nível de concentração. O mesmo pode ser dito de Ala e Cai que participaram ativamente da tarefa. Ali e Bla, apresentam características de envolvimento e concentração diferentes. Eles não participaram verbalmente como os outros, mas seus comportamentos nos levam a inferir que eles estão envolvidos e atentos como podemos observar nos momentos M8 e M11. O envolvimento e concentração de Ali podem ser confirmados no momento M25 quando ela pede ajuda da professora e esta lhe faz questionamentos. As respostas corretas de Ali fazem-nos pensar que ela estava atenta e envolvida com a tarefa. O mesmo pode ser dito de Bla. Analisando o momento M29 verificamos que ele está empenhado em resolver a tarefa proposta.

Essas características de envolvimento e concentração se mantêm durante toda a aula, como podemos observar nos momentos M27, M30, M33, M41, M45 e M46. Isso nos leva a inferir que as crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem mantêm um nível de envolvimento e concentração constantes para a tarefa. Além de se esforçarem, parecem pensar antes de responder, solicitam ajuda e mantêm suas ações dirigidas para a tarefa em curso.

As crianças desse grupo demonstraram também que são mais cooperativas, como pode ser observado nos momentos M7, M9 e M10, em que Mat, Ala e Cai compartilham objetivos com a professora e entre eles e há trocas de idéias. No momento M7, por exemplo, Cai, além de responder, justifica suas idéias com gestos tentando convencer.

A flexibilidade também foi outra característica apresentada pelas crianças sem queixa de dificuldade. Nos momentos M25 e M27 podemos observar tal conduta em Ali, no momento M30 em Ala, no momento M33 em Cai quando solicitam ajuda da professora e esta lhe faz perguntas e conseguem modificar seu pensamento.

Verificamos nesse grupo que as crianças são mais tranqüilas, ou seja, conseguem ouvir as instruções ou explicações sem interromper, aguardando sua vez de falar como pode ser observado nos momentos M41, M45, M47.

São também crianças mais tolerantes à frustração, uma vez que continuam realizando a tarefa com a mesma disposição após terem cometido algum erro ou terem alguma dúvida. A tolerância à frustração pode ser observada nos momentos M25, M27, M30 e M33.

As crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram condutas afetivas diferentes do grupo sem queixa. No se refere ao envolvimento e concentração, verificamos que essas crianças possuem condutas alternativas revelando envolvimento parcial e não envolvimento e concentração parcial e dispersão. Analisando o momento M2 verificamos que Bru, Eli, Gui e Jul, ao receberem o jornal dado pela professora não o exploram. Parece que a tarefa não desperta interesse imediato de tal forma que conseguisse fazer com que as crianças interrompessem as ações que estavam realizando anteriormente caracterizando não envolvimento. O não envolvimento também pode ser observado nos momentos M20, M45 e M53 em que as crianças desse grupo não participam dos questionamentos realizados pela professora.

O envolvimento parcial por sua vez se caracteriza pelo fato dessas crianças realizarem a tarefa que está sendo proposta, mas apenas como forma de cumprir as solicitações feitas pela professora; como nos momentos M6 e M24 em que as crianças copiam a tarefa, mas não demonstram participação ativa aos questionamentos feitos. Parece que se limitam estritamente às tentativas de cumprir a tarefa proposta. De outra forma, o mesmo pode ser observado quando a criança inicia uma participação e interrompe por não conseguir concluir como Cla no momento M47. O envolvimento parcial, também pode ser observado em Cla que oscila entre momentos de envolvimento e de não envolvimento. Inclusive Cla mantém condutas díspares. No momento M2, por exemplo, diferentemente das crianças com queixa, ele explora o jornal recebido, no momento M9 inicia uma participação, o que caracteriza condutas de envolvimento. Em outros momentos como em M6, M19 e M21 verificamos não envolvimento, uma vez que ele não consegue inibir seus interesses pessoais, além de dar respostas imediatas e sem reflexão.

A falta de envolvimento ou envolvimento parcial dessas crianças interfere na concentração durante as tarefas. Verificamos que são crianças mais dispersas, ou seja, elas alteram o curso da tarefa escolar com ações voltadas para objetos além de perguntarem o

que deve ser feito após a explicação dada pela professora, como podemos observar nos momentos M2, M6, M11, M15, M6, M20, M23, M30.

Analisemos mais detidamente Cla no momento M6 quando mexe em sua mochila. Parece que seus interesses pessoais competem com a tarefa em curso e também no momento M15 em que pergunta, logo após a explicação da professora, o que deve fazer com a folhinha. A concentração parcial assume duas formas diferentes: uma se refere à execução da tarefa, mas sem participação ativa, como no momento M6 em que as crianças com queixa copiam, mas parecem alheias aos questionamentos feitos. A outra forma consiste justamente na oscilação das condutas, as crianças ora apresentam condutas que expressam concentração, como Cla no momento M9, quando diz que a manchete de seu jornal era diferente da do colega, ora apresentam condutas que expressam dispersão como nos momentos M6 e M15 relatados anteriormente.

Estas condutas também expressam individualismo observado nos momentos citados uma vez que ao estarem voltados para seus interesses pessoais não compartilham objetivos com a professora e com os colegas. A cooperação parcial pode ser observada em Cla no momento M9, quando ele inicia uma participação e logo desanima. Também a cooperação parcial pode ser caracterizada pela oscilação quando ora coopera, ora não, como no M19 quando Cla responde aos questionamentos feitos pela professora.

Ainda relacionada às condutas mencionadas, está a agitação. O não envolvimento, a dispersão e o individualismo estão relacionados em algumas crianças à agitação que consiste em mexer em objetos, em levantar da carteira e falar sem esperar a sua vez. Essa característica pode ser melhor observada em Cla nos momentos M6, M36 e M48 e em Jul no momento M29 e em Eli no momento M37.

Outra conduta observada nesse grupo é a pouca tolerância à frustração e a não tolerância à frustração. No momento M18 Cla ao ver que a professora o corrigiu demonstra descontentamento, mas acaba por acatar o que ela sugeriu e refaz a tarefa. A não tolerância à frustração pode ser observada em Bru no momento M32 em Jul no momento M34 e em Cla nos momentos M9 e M47. Bru e Jul, após terem recebido auxílio da professora evitaram a situação envolvendo-se com outra coisa. Cla, por sua vez, alterou seus comportamentos em relação à situação em curso: parou de participar.

Algumas vezes, associada a essa conduta aparece a rigidez nos momentos destacados (M32 e M34). Bru e Jul, embora tivessem à sua disposição elementos para mudar as tarefas escolares a partir do auxílio da professora, mantiveram os mesmos padrões de conduta. No momento M35, Gui, ao contrário, aceita as sugestões da professora e modifica sua resposta.

Nas atividades escolares, verificamos condutas diferenciadas em ambos os grupos. A seguir apresentaremos um outro protocolo, a fim de observar se as condutas apresentadas numa tarefa que envolve atividade de Português se mantêm na atividade de Matemática.

Protocolo 2 – Observação em sala de aula nas atividades de Matemática – “Cardápio”

- M52** Professora entrega uma folha com atividade para as crianças e questiona:
- *O que é isso aí mesmo?*
Mat (sem queixa) responde imediatamente e seus colegas em seguida: *cardápio (envolvimento, concentração, cooperação)*.
- *Como é que está organizado? Será por que está separado assim: salada, porções ...*
Um aluno da classe responde salada, porções, carnes e a professora faz outro questionamento.
- *Por que?*
Ala (sem queixa) responde: *Para não misturar (envolvimento, concentração, cooperação)*.
- M53** (...) Bla (sem queixa) demonstra pouca atenção (olha para os lados) e não participa (**não envolvimento, dispersão**). Ali e Cai (ambos sem queixa) não respondem às questões, mas estão acompanhando a leitura na sua folha (**envolvimento**). Gab (sem queixa) acompanha a leitura, mas em alguns momentos se distrai escrevendo em seu caderno (**concentração parcial, envolvimento parcial**). Raf (com queixa) mantém seu olhar na professora, mas não participa oralmente (**envolvimento**). Enquanto a professora está lendo Cla (com queixa) não acompanha a leitura e fica mexendo em sua mochila (**não envolvimento, dispersão, individualismo, agitação**). Eli e Bru (ambos com queixa) não acompanham a leitura, mantendo o olhar fixo em alguns pontos da sala. Até o momento não demonstraram estar atentos aos questionamentos e explicações da professora (**não envolvimento, dispersão, individualismo**). Gui (com queixa) ora olha para a professora, ora para algum colega. Demonstra desânimo, pois sempre está apoiando a sua cabeça nas mãos e não participa respondendo as questões propostas pela professora (**não envolvimento, dispersão, individualismo**).
- M54** - *Como chama esse restaurante?* Pergunta a professora.
As crianças sem queixa, juntamente com os alunos da classe, respondem em coro “Restaurante Todos os Sabores” exceto Bla (sem queixa) que mantém sua folha na mão (**envolvimento parcial, concentração parcial**).
- M55** Raf (com queixa) pega sua folha apenas nesse momento (**envolvimento parcial, concentração parcial**).
- M56** - *Quanto custa salada mista?* Pergunta a professora.
Os alunos sem queixa, juntamente com os alunos da classe, respondem R\$ 4,50. Bla (sem queixa) começa a participar verbalmente (**envolvimento**). Raf continua sem responder as questões verbalmente, mas agora está com a folha na mão (**envolvimento parcial**).
- *Salada tropical?* Continua a professora.

- *Eu sei tia!* – disse Cla (com queixa).
- *Então responde* – disse a professora.
Cla não responde (**não envolvimento**) e os alunos sem queixa respondem em coro: R\$ 6,50.

M57 (...) A professora prossegue a leitura do cardápio. As crianças sem queixa (Ali, Ala, Cai, Gab, Mat e Bla) participam respondendo aos questionamentos. Em nenhum momento as crianças com queixa (Bru, Eli, Gui, Raf e Jul) participaram (**não envolvimento**), exceto Cla que em alguns momentos parecia tentar responder, mas como todas as crianças falavam em coro e sua fala era baixa, não foi possível verificar se as respostas eram corretas (**envolvimento parcial**).

M58 Depois que finaliza a leitura do cardápio a professora diz:
- *Faz de conta que vocês estão neste restaurante. Vocês vão pegar a outra folha e responder as questões que estão nela. Questão número 1: Por que os pratos do cardápio são divididos por grupos. Questão número 2: Além dos pratos, que outras informações aparecem no cardápio?*
Um aluno responde: “O nome do restaurante”. Ala (sem queixa) responde: *valor das coisas* (**envolvimento, concentração, cooperação**). A professora prossegue: - *Três* (se referindo à questão): *Se você fosse almoçar neste restaurante o que você pediria? Questão número 4: De acordo com o pedido da refeição, calcule o valor de sua conta. Questão número 5: Se você e sua família fossem ao restaurante e fizessem o seguinte pedido: uma salada tropical, um filé a parmegiana, arroz branco, batata frita, dois sorvetes com fruta, quatro pavês de amendoim e quatro refrigerantes em lata. Qual seria o valor da conta?* Jul (com queixa) faz o seguinte comentário sorrindo: *Caro!* (**não envolvimento**). Jul responde sem ter o conhecimento certo, portanto, sem reflexão. A professora responde: - *Caro Jul? Vamos ver! Número 6: Neste dia em que você foi com sua família, você levou duas notas de cinco reais e quatro notas de dez. Então quanto dá isso daí? Quantos reais você levou? Esse valor dá para pagar a sua conta? Questão número 7: Qual é o troco que você receberia se você entregasse no caixa todas as notas? Oito* (se referindo à questão): *O restaurante “Todos os Sabores” vende cerca de 12 bacalhoadas por dia. Quanto ele recebe diariamente por esta venda? Questão número 9: Quatro amigos foram ao restaurante “Todos os Sabores” e fizeram o seguinte pedido: salada mista, tábua de frios, picanha, arroz branco, pudim de leite, dois sucos naturais e duas águas. Qual foi o valor da conta? Se esses amigos repartissem igualmente o valor da conta quanto cada um deveria pagar? Questão número 10: Quanto devo pagar por cinco sucos naturais, duas porções de frango a passarinho e dez ...*

M59 Todas as crianças sem queixa demonstram atenção durante a leitura da professora. Ao terminar Ala (sem queixa) pergunta:
- *É para colar?* (**envolvimento**) – se referindo à folhinha.
- *É. Alguma dúvida? Entendeu Raf?*
Raf (com queixa) responde afirmativamente com a cabeça, mas observando seu comportamento durante a leitura podemos dizer que ela não estava atenta. Pode ser que por isso a professora tenha perguntado se ela entendeu.
Jul (sem queixa) pergunta: *Tia pode responder aqui nessa folha?* (**envolvimento**).
- *Não Jul. Faz no caderno, porque aí não vão caber as continhas.* Responde a professora.

M60 Os alunos começam a responder as questões.
Raf (com queixa) deita a cabeça sobre as mãos e depois de alguns minutos se põe a fazer a atividade (**envolvimento parcial**). Bla (sem queixa) começa recortando sua folha. A professora pega a chave das janelas que estavam fechadas e como não consegue abri-las Mat (sem queixa) imediatamente oferece para abri-las e em seguida leva as chaves para a pessoa responsável (**cooperação**). Jul (com queixa) espicha o pescoço para ver o que se passa em um local na sala e em seguida encosta a cabeça na parede e fica assim por alguns minutos, olhando em um lugar fixo (**dispersão, não envolvimento**). Raf (sem queixa) fala algo baixinho para ela e ela volta a fazer a atividade.

M61 Professora depois de alguns momentos começa a andar pela sala de aula e verificar se os alunos estão fazendo corretamente a tarefa ou se precisam de ajuda. Raf (com queixa) recebe ajuda da professora, pois estava encontrando dificuldade. A professora apaga o que ela fez, lê a questão, questiona-a, mas dita a resposta. Escreve em seu caderno o que a professora pede (**envolvimento**)

	parcial). Podemos confirmar por essas condutas que Raf não compreendeu a tarefa.
M62	Jul (com queixa) pede ajuda da professora, mas de como organizar seu caderno e não como resolver a atividade (envolvimento parcial).
M63	Professora volta a ajudar a Raf (com queixa) que continua a fazer errado (rigidez). Em seguida ajuda Jul (com queixa) que também aceita o auxílio, mas percebe-se que essas alunas escrevem em seu caderno o que é indicado pela professora, pois não sabem fazer sozinhas (envolvimento parcial). Raf e Jul estão sentadas próximas uma da outra o que permite que a professora auxilie ambas.
M64	Ala, Cai, Gab, Bla, Ali e Mat (todos sem queixa) fazem a tarefa sozinhos e concentrados (envolvimento, concentração). Ali (sem queixa) faz um questionamento para a professora e esta a questiona e ela acerta a resposta. Fica feliz e vai ajudar a amiga que está sentada ao seu lado (envolvimento, cooperação). Ala (sem queixa) solicita ajuda e espera, pois neste momento a professora está auxiliando novamente a Raf. Professora não escuta seu chamado e depois de alguns instantes volta a fazer a tarefa (envolvimento, tranqüilidade, tolerância à frustração). Ali (sem queixa) ajuda sua colega novamente (cooperação).
M65	Bru e Gui (ambos com queixa) fazem a tarefa, mas percebe-se que eles não conseguem manter o nível de atenção adequado, pois desviam o olhar da atividade, brincam com o lápis e param várias vezes. Parece que não estão motivados para a tarefa (não envolvimento, dispersão, agitação). Bru demonstra maior nível de desatenção do que Gui, pois se distrai mais vezes com seus objetos e/ou estímulos da sala.
M66	Professora ajuda novamente a Raf (com queixa) e a auxilia nas operações. Ela faz questionamentos para Raf e ela responde meio envergonhada (flexibilidade parcial). Jul (com queixa) olha para um lugar fixo da sala até que a professora vai à sua carteira (não envolvimento, dispersão). Fez as operações de forma errada. A professora apaga e a auxilia. Lê a questão do “pavê” e diz que ela marcou apenas um e são quatro. Faz a mesma coisa para os refrigerantes (dispersão, não envolvimento). Professora auxilia novamente a Raf (com queixa). Apaga o que ela fez e vai dizendo o que ela deve fazer. Faz a operação errada novamente (rigidez). Volta a auxiliar a Jul (com queixa). Apaga o que ela fez e vai ditando os passos corretos. Auxilia novamente a Raf (com queixa) e a questiona levando-a a pensar na operação de multiplicação: “ <i>vinte, vinte, vinte, vinte. Qual é o jeito mais fácil?</i> ” Raf (com queixa) não responde (rigidez) e ela diz: <i>a multiplicação</i> . Ajuda novamente a Jul (com queixa) e diz: “ <i>Trinta e um vai um ou o três?</i> ”. Jul erra e ela a corrige.
M67	Gab (sem queixa) chama a professora e espera até que ela possa atendê-la (tranqüilidade). Faz uma pergunta sobre uma continha de multiplicação, obtém a resposta e continua fazendo sua tarefa (envolvimento).
M68	Professora passa pela carteira de Bru (com queixa) e constata que ele não resolveu as questões. Foi auxiliado e foi necessário que a professora lhe mostrasse todos os passos da atividade bem como da operação de adição. Ele escrevia o que era dito pela professora (não envolvimento, flexibilidade parcial).
M69	Cla (com queixa) é o primeiro a terminar a tarefa. Fecha seu caderno e a professora vai até ele conferir a atividade. Constata erros, ajuda-o e assim que ela sai Cla fecha novamente o caderno e pega um objeto em sua mochila e fica brincando. Parece que Cla não acatou as sugestões da professora (não envolvimento, rigidez).
M70	Gui pede ajuda do colega. - <i>Como você fez isso daqui?</i> O colega deixa-o olhar e ele copia (não envolvimento).
M71	Mat e Bla (sem queixa) terminam a tarefa. A professora vai verificar a tarefa de Bla e lhe dá

	explicação que de imediato compreende e arruma (flexibilidade). Mat (sem queixa) fecha seu caderno e vai conversar com as colegas que estão em volta. Alguns minutos depois Cai (sem queixa) termina a sua tarefa, fecha o caderno e entra na conversa de Mat com as colegas.
M72	Eli (com queixa) ora faz sua tarefa, ora desvia sua atenção para os estímulos da sala (não envolvimento, dispersão).
M73	Professora auxilia novamente a Jul (com queixa) ajudando-a nas operações que parece ter muita dificuldade. Verifica o que Raf (com queixa) está fazendo.
M74	Gab (sem queixa) já terminou sua tarefa e está lendo um livro (tranqüilidade).
M75	Ala (sem queixa) solicita ajuda e a professora a ajuda (envolvimento). Ela compreende a explicação, pois mexe com a cabeça afirmativamente e arruma o que havia feito (flexibilidade).
M76	Professora verifica o caderno de Mat e de Cai (ambos sem queixa). Encontra erros na tarefa de Mat e o auxilia. Faz questionamentos e ele responde a todos corretamente (envolvimento, concentração, flexibilidade). Ali (sem queixa) termina sua tarefa e vai até a carteira de seus colegas para conversar. Vendo um colega seu que não terminou a tarefa vai até a carteira dele e ajuda-o a fazer as operações (cooperação). Mat corrige sua tarefa (flexibilidade, tolerância à frustração) e fecha seu caderno e vira para trás para conversar com os colegas.
M77	Professora vai novamente até a carteira de Jul (com queixa) e faz a atividade junto com ela. Como não consegue, pega o lápis de Jul (com queixa) e faz as operações para ela (rigidez). Pergunta se ela entendeu e ela mexe com a cabeça afirmativamente.
M78	Professora pergunta se Bla e Ala (sem queixa) já terminaram e eles respondem que sim. Ala (sem queixa) fecha seu caderno e levanta-se. Ali (sem queixa) continua ajudando seu colega (cooperação). Pega o lápis do colega e faz a atividade pra ele.
M79	Professora auxilia novamente a Raf (com queixa). Raf e Jul (com queixa) ainda não terminaram, enquanto que a maioria dos seus colegas já finalizou a tarefa. Professora novamente auxilia a Raf (com queixa).
M80	Bla (sem queixa) levanta também depois que terminou sua lição. A professora pega seu caderno para verificar sua tarefa. Não houve erros o que demonstra boa compreensão apesar de ter demonstrado desatenção no início da aula.
M81	Professora pede para guardarem o material para iniciar a sessão com os jogos.

Comparando os dois protocolos apresentados observamos que as condutas das crianças dos dois grupos se mantiveram semelhantes durante tanto a realização da atividade de Matemática como durante a realização da atividade de Português. Podemos dizer que são condutas mais ou menos estáveis que caracterizam essas crianças nas tarefas escolares. As condutas afetivas de cada participante foram pontuadas e as mais frequentes estão organizadas nos Quadros 9 e 10, que reúnem as seis observações efetuadas não se restringindo, portanto, àqueles protocolos anteriormente apresentados que serviram de exemplo. Vale dizer que as condutas, principalmente das crianças com queixa, variavam durante a realização das atividades escolares, aparecendo ora uma ora outra. Assim as

condutas intermediárias apareceram em quase todas as crianças desse grupo. No entanto, optou-se por colocar as condutas que mais apareceram, permitindo caracterizar melhor as crianças. Um exemplo disso, pode ser observado em Cla que teve predominantemente condutas intermediárias quando analisado todo o encadeamento das situações durante as tarefas. Diferentemente das outras crianças, Cla não apenas copiava e/ou realizava as tarefas, mas também se manifestava participando dos questionamentos realizados pela professora, demonstrando com isso, um envolvimento maior, apesar de não alcançar o nível de envolvimento das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

Quadro 9 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares

Participantes	Condutas																	
	Envolvimento			Concentração			Flexibilidade			T.Frustração			Cooperação			Tranquilidade		
	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A
Bru (10;10)			-			-			-			-			-	+		
Cla (10;3)		+/-				-		+/-				+/-			+/-			-
Eli (10;2)			-			-			-			+/-				-		-
Gui (10;8)			-			-		+/-				+/-				-	+	
Jul (9;4)			-			-			-			+/-				-	+	
Raf (9;3)			-			-			-						-			-

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva (+); PP – presença parcial da conduta afetiva positiva (+/-); A – ausência da conduta afetiva positiva (-).

Quadro 10 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares

Participantes	Condutas																	
	Envolvimento			Concentração			Flexibilidade			T.Frustração			Cooperação			Tranquilidade		
	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A
Ala (9;11)	+			+			+			+			+			+		
Ali (9;1)	+			+			+			+			+			+		
Bla (9;6)	+			+			+			+			+			+		
Cai (10;1)	+			+			+			+			+			+		
Gab (9;6)	+			+			+			+			+			+		
Mat (9;7)	+			+			+			+			+			+		

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva (+); PP – presença parcial da conduta afetiva positiva (+/-); A – ausência da conduta afetiva positiva (-).

Pela pontuação dos aspectos afetivos da conduta foi possível classificar as crianças de ambos os grupos em perfis A, B ou C, lembrando que o Perfil A se caracteriza por condutas afetivas predominantemente positivas que são envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade; o Perfil B, condutas intermediárias, ou seja, todas as condutas parciais e Perfil C, condutas predominantemente negativas, caracterizadas pela ausência de condutas que definimos como positivas.

Quadro 11 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares

Participantes com DA	Pontuação			Perfil	Participantes sem DA	Pontuação			Perfil
	P	PP	A			P	PP	A	
Bru (10;10)	1	0	5	Perfil C	Ala (9;11)	6	0	0	Perfil A
Cla (10;3)	0	4	2	Perfil B	Ali (9;1)	6	0	0	Perfil A
Eli (10;2)	0	1	5	Perfil C	Bla (9;6)	6	0	0	Perfil A
Gui (10;8)	1	2	3	Perfil C	Cai (10;1)	6	0	0	Perfil A
Jul (9;4)	1	1	4	Perfil C	Gab (9;6)	6	0	0	Perfil A
Raf (9;3)	0	0	6	Perfil C	Mat (9;7)	6	0	0	Perfil A

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

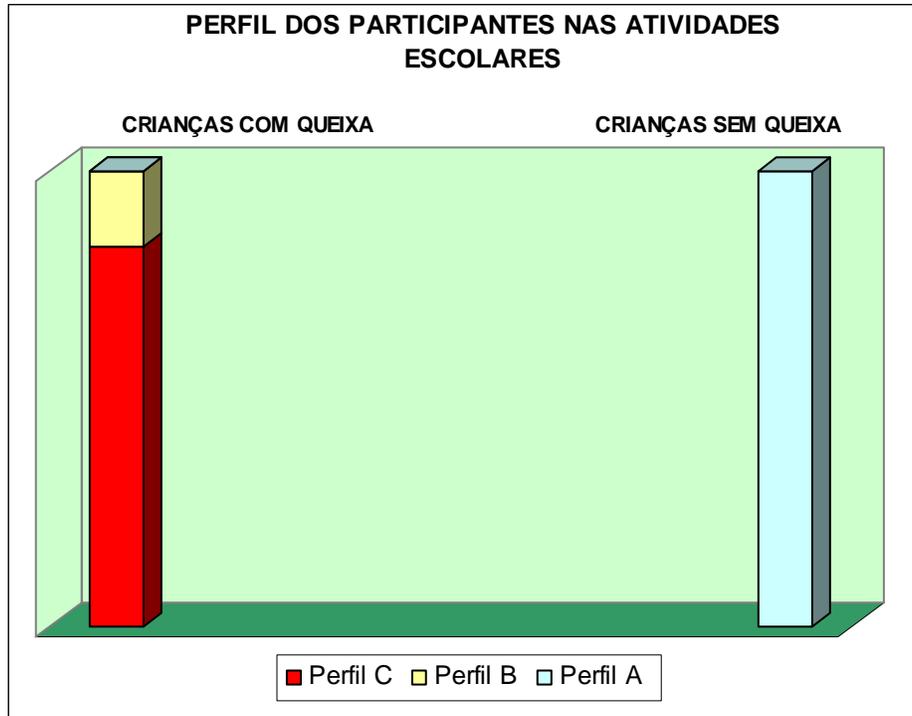


Figura 8 – Perfil dos participantes nas atividades escolares

Ao analisarmos os perfis das crianças dos dois grupos, verificamos que no grupo com queixa predominou o Perfil C que se caracteriza pela ausência de condutas positivas. Apenas um participante deste grupo apresentou Perfil B – condutas intermediárias. Diferentemente, no grupo de crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem, todas apresentaram Perfil A, que indica o predomínio de aspectos afetivos positivos.

Este resultado nos leva a inferir que as crianças com Perfil A mantêm relação bem mais satisfatória com a aprendizagem escolar o que deve contribuir para o bom desempenho na escola.

A seguir procederemos à análise dos aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas para que possamos fazer uma comparação das condutas nessas situações e nas situações de tarefas escolares.

II – Aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas, observados em sala de aula.

As categorias são as mesmas das atividades escolares, agora adaptadas às situações lúdicas.

Envolvimento: A criança responde esforçando-se em atender às solicitações das regras dos jogos da melhor forma possível, isto é, tenta dar respostas completas, parece pensar antes de responder, solicita ajuda quando não sabe como jogar e/ou quando algo inesperado ocorre. Demonstra alegria quando ganha e contrariedade, quando perde.

Envolvimento parcial: Em alguns momentos a crianças se esforça para atender às solicitações das regras dos jogos, em outros permanece indiferente. Às vezes, tenta dar respostas completas e parece pensar antes de responder, e em outras dá respostas irrefletidas. Às vezes solicita ajuda quando não sabe como jogar e/ou quando algo inesperado ocorre, outras vezes não. Em alguns momentos demonstra alegria quando ganha e contrariedade quando perde.

Não envolvimento: A criança dá respostas imediatas, aparentemente não reflete antes das jogadas, joga apenas porque é a sua vez. Apesar de realizar o que se pede, necessita de incentivos ou novas solicitações para jogar, parece não se importar com o resultado do jogo.

Concentração: A criança mantém suas ações dirigidas para as situações do jogo.

Concentração parcial: A criança, em alguns momentos e em outros não, mantém suas ações dirigidas para as situações do jogo.

Dispersão: A criança altera o curso do jogo com ações voltadas para objetos, situações, pessoas e lembranças não relacionadas à atividade em curso.

Flexibilidade: A criança altera seu modo de proceder quando identifica erros ou condutas menos eficientes no jogo.

Flexibilidade parcial: A criança, em alguns momentos e em outros não, altera seu modo de proceder quando identifica erros ou condutas menos eficientes no jogo.

Rigidez: A criança mantém padrões de conduta apesar de ter à sua disposição elementos para mudá-los no jogo.

Tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, apesar de demonstrar seu descontentamento, continua jogando com a mesma disposição apresentada anteriormente, ou seja, não se percebem alterações em seus comportamentos ou atitudes em relação àqueles observados imediatamente antes da situação de frustração. Por contrariedade entende-se perder uma ou mais partidas, cometer algum erro no jogo ou observar o adversário ganhar.

Pouca tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, em alguns momentos, continua jogando com mesma disposição, em outros altera o seu comportamento em comparação ao observado imediatamente antes da situação de frustração.

Não tolerância à frustração: Após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, altera seus comportamentos ou atitudes em relação à situação em curso, ou seja, nega-se a continuar jogando, tenta não admitir que o adversário ganhou a partida, procura evitar a situação propondo outro jogo, aparenta desânimo para continuar a jogar.

Cooperação: Independente de maior ou menor empenho, a criança compartilha objetivos com o adversário, aceita as propostas, as regras e as explicações, troca idéias quando tem propostas a fazer sobre o jogo, explicita-as ou justifica, procurando convencer.

Cooperação parcial: A criança, em alguns momentos e em outros não, compartilha objetivos com o adversário, em algumas situações aceita as propostas, as regras, as explicações, troca idéias quando tem propostas a fazer, explicita-as ou justifica procurando convencer.

Individualismo: A criança não compartilha objetivos com o adversário, não aceita as propostas, as regras, as explicações, não troca idéias e nem as explicita ou justifica, procurando convencer.

Tranqüilidade: A criança é capaz de ouvir instruções ou explicações do adversário sem interromper. Aguarda sua vez de jogar.

Pouca tranqüilidade: A criança é capaz em alguns momentos, mas em outros não, de ouvir instruções ou explicações do adversário sem interromper. Tem dificuldade em aguardar a sua vez.

Agitação: A criança engaja-se simultaneamente em várias atividades, como manipular os materiais ou mexer-se na cadeira, levantar, batucar na mesa, fazer movimentos corporais sem aparente propósito. Mesmo ao realizar atividade programada, fala rápido, apressa o adversário para passar logo para a próxima jogada.

Como fizemos com as atividades escolares, relataremos, em linhas gerais, o processo da escolha dos jogos.

As carteiras foram unidas duas as duas e a professora mostrava os jogos às crianças. Elas escolhiam seus parceiros que, muitas vezes, eram os mesmos da atividade escolar e levantavam a mão quando desejavam o jogo. Quando havia mais que uma dupla ou criança buscando o mesmo jogo, o impasse era resolvido pelo “par ou ímpar” (no caso de duas duplas) ou “dois ou um” (no caso de ter mais de uma dupla interessada). As crianças podiam trocar de jogo, quando quisessem, desde que estivesse disponível. Todas as crianças conheciam os jogos, pois participaram de uma sessão de *aprendizagem dos jogos* em que tiveram conhecimento das regras e puderam jogar alguns deles. Para ilustrar, apresentaremos exemplos das atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula, organizados em forma de dois protocolos (3 e 4).

Protocolo 3 – Observação nas atividades lúdicas

- M1** As crianças guardam seus materiais e arrumam suas carteiras colocando uma em frente da outra.
- M2** Gui (com queixa) pega o *Descubra o Animal*. Jul (com queixa) pega o *Pingo no I* e Eli (com queixa) diz que não. Os dois formam dupla. Jul permanece com o jogo e leva até à mesa. Eli concorda em jogar o jogo escolhido por Jul (**flexibilidade, tolerância à frustração**). Mat (sem queixa) pega o *Sobe e Desce*. Raf (com queixa) pega o *Imagem e Ação* e joga com uma colega de classe. Cai (sem queixa) pega o *Kalah*. Ala (sem queixa) o *Cilada*. Ali (sem queixa) o *Pirâmide*. Gab (sem queixa) o *Matix*. Cla (com queixa) escolheu o *Descubra o Animal*, mas não tem parceiro. Fica sozinho vendo as figuras do jogo (**tolerância à frustração**).
- M3** Ali (sem queixa) pede ajuda da professora para aprender o jogo *Pirâmide*. Ela demonstra muita atenção no momento da explicação (**envolvimento, concentração**). Gab (sem queixa) espera e depois pede ajuda da professora para aprender as regras do *Matix* (**envolvimento, tranquilidade**).
- M4** Cla (com queixa) convida um colega para jogar o jogo *Descubra o Animal*, pois esse colega estava em pé observando o jogo de Gui e seu parceiro. O colega respondeu que não e Cla continuava a olhar as cartas do jogo permanecendo sem parceiro (**tolerância à frustração**).
- M5** Raf (com queixa) demonstra bastante atenção e envolvimento (**envolvimento, concentração**). O mesmo pode ser dito dos outros participantes da pesquisa. Raf escolhe uma carta para desenhar e faz um desenho. Olha para a carta e quando percebe que o segundo desenho é difícil, troca-a no monte e faz isso duas vezes, o que não é permitido. Fez isso quando sua parceira levantou-se e saiu da carteira por alguns instantes (**individualismo, não tolerância à frustração**).
- M6** Mat (sem queixa) vibra com as situações de jogo (**envolvimento**).
- M7** Eli (com queixa) diz para Jul (com queixa): “*Oh! Folgada.*”, pois ela virou duas cartas. Jul fica com a mão direita levantada para gritar “pingo” e grita e Eli contesta: “*Que pingo, o que?*” (**envolvimento, concentração, não tolerância à frustração**).
- M8** Raf (com queixa) demonstra envolvimento e atenção. Diverte-se com as situações do jogo. Seu comportamento é bastante diferente do apresentado durante a atividade escolar (**envolvimento, concentração**).
- M9** Gab (sem queixa) e sua parceira pedem ajuda para contar os pontos obtidos no jogo *Matix* (**envolvimento**).
- M10** Mat (sem queixa) troca de jogo. Pega o *Pingo no I* e deixa mais um colega jogar com eles e oferece um pedaço de sua cadeira para o colega sentar-se (**cooperação**).
- M11** Eli (sem queixa) chama a professora para tirar dúvidas de como se escreve a palavra. Parece que o jogo entre Eli e Jul não está muito bem, pois Eli diz: “*Tia, olha aqui a Jul...!!!*”, mas mesmo assim continua jogando com ela (**tolerância à frustração parcial**).
- M12** Ala (sem queixa) pega o *Kalah*. Ali (sem queixa) pega o *Cilada*. Cla (com queixa) joga o jogo *Descubra o Animal* com uma colega.
- M13** Agora é a vez de Jul (com queixa) reclamar: “*Oh tia, o Eli não sabe jogar!*”. A professora não faz nenhuma intervenção, pois está acompanhando outra dupla. Eli e Jul têm muitas dúvidas quanto à escrita das palavras e isso gera problemas com o jogo. Depois de algum tempo jogando, param de jogar o *Pingo no I* (**rigidez, individualismo**).
- M14** Rafa (com queixa) e sua parceira pegam o *Sobe e Desce*.

- M15** Gui (com queixa) e Cla (com queixa) jogam o *Imagem e Ação*. Estão bastante envolvidos no jogo (**envolvimento, concentração**). Cla dá gargalhada quando percebe que Gui não descobre o que é seu desenho. Gui verifica a ampulheta e depois de alguns instantes seu tempo acaba sem conseguir acertar todos. Faz expressão de decepção, mas continua jogando (**tolerância à frustração**). Agora é a vez de Cla descobrir e ele acerta dois desenhos (no total são quatro). Cla confere a carta de Gui para ver se ele desenhou as palavras designadas.
- M16** Gab (sem queixa) joga o *Pingo no I* com sua parceira. Ela olha atentamente as letras das cartas jogadas e quando consegue formar uma palavra grita “pingo”; sorri, demonstrando satisfação (**envolvimento, concentração**).
- M17** Jul e Eli (ambos com queixa) jogam o *Sobe e Desce*, mas por pouco tempo e trocam pelo *Imagem e Ação*. Parece que não gostaram do jogo, pois não o terminaram (**não tolerância à frustração**).
- M18** Ali (sem queixa) pega o *Sobe e Desce* e joga com outra colega. Antes do *Sobe e Desce* jogou *Pirâmide*, mas parece que o jogo não foi muito atrativo, mas terminou a partida (**tolerância à frustração**).
- M19** Cai (sem queixa) pega o jogo *Pirâmide*.
- M20** Ala (sem queixa) auxilia um colega a jogar o *Cilada*. Faz tentativa junto com ele de colocar algumas peças (**cooperação, envolvimento**).
- M21** Gab (sem queixa) vai até a professora e faz uma pergunta sobre uma palavra. Quer saber se a palavra formada existe ou não (**envolvimento**).
- M22** Ala (sem queixa) vai até a professora e diz que seu colega está jogando o *Cilada* há muito tempo e não quer deixá-la jogar. A professora apenas olha para o garoto e Ala percebendo que nada ia acontecer fica quieta e volta para seu lugar (**tolerância à frustração, tranquilidade**).
- M23** Gab (sem queixa) e sua colega guardam o jogo.
- M24** Ala (sem queixa) pega um *Cilada* depois que seu colega terminou e joga sozinha. Sua parceira fica sem jogar (**individualismo**).
- M25** Eli e Jul (ambos com queixa) jogam o *Imagem e Ação* e demonstram alegria e satisfação e fazem tentativas para acertar os desenhos (**envolvimento, concentração**). Eles jogam e Eli, às vezes fica nervoso com Jul por ela não ter desenhado direito, ou seja, da forma que lhe possibilitasse o acerto (**não tolerância à frustração**). Jul não revida e sorri diante das reclamações (**individualismo**).
- M26** Gab (sem queixa) e sua parceira escolhem o *Descubra o Animal*.
- M27** Ali (sem queixa) vai até a professora e a abraça e diz que estava esperando um jogo.
- M28** Gab (sem queixa) percebendo que o *Kalah* estava disponível, desiste de jogar o *Descubra o Animal* e pega o *Kalah*.
- M29** A parceira de Ala (sem queixa) consegue o *Cilada*. Até esse momento Ala estava jogando sozinha e a parceira olhando. Ali (sem queixa) pega o *Descubra o Animal* de Gab (sem queixa). Mat também joga, nesse momento, o *Descubra o Animal* com seu parceiro.
- M30** Gab (sem queixa) pede ajuda para aprender a jogar o *Kalah* e faz questionamentos quando não entende alguma regra e escuta atentamente (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).
- M31** Cla (com queixa) vibra com o jogo. Dá risada e gargalhada (**envolvimento**).

- M32** Mat (sem queixa) pede ao parceiro para pegar o *Pingo no I* novamente e o apressa para dar tempo de jogar (**envolvimento**).
- M33** Ali (sem queixa) distribui as cartas do *Descubra o Animal*. É ela quem comanda o jogo (**envolvimento**).
- M34** Cai (sem queixa) troca pouco de jogo e fica atento e quieto ao jogar (**concentração**).
- M35** Raf (com queixa) ajoelha-se na carteira para ver sua parceira arrumar as cartas do *Descubra o Animal*. Demonstra alegria (**envolvimento**).
- M36** Eli e Jul (ambos com queixa) estão sempre se “estranhando”, mas não param de jogar (**rigidez, individualismo, tolerância à frustração**).
- M37** Raf (com queixa) e sua parceira pedem ajuda para aprenderem a jogar o *Descubra o Animal*. Mostram-se atentas às explicações e fazem perguntas quando surgem dúvidas durante a explicação (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).
- M38** A professora joga o *Pingo no I* com Mat (sem queixa). Ele queria jogar esse jogo e não tinha parceiro e pede para a professora. É atento ao jogar (**envolvimento, concentração**).
- M39** Gab (sem queixa) levanta e pega o *Pirâmide*, mas continua jogando o *Kalah*. Queria reservá-lo para jogar depois (**individualismo**).
- M40** Cla (com queixa) pede o *Sobe e Desce* para a professora.
- M41** Cai (sem queixa) estava jogando o *Matix* com um colega e sua atenção mantinha-se no jogo (**envolvimento, concentração**).
- M42** Mat (sem queixa) termina o jogo com a professora, muda de mesa e pega o *Cilada* que Ala (sem queixa) estava jogando.
- M43** Ala (sem queixa) agora joga o *Pingo no I* com sua parceira.
- M44** Cai (sem queixa) após terminar de jogar o *Matix* fica sem jogar com a cabeça apoiada nos braços sobre a mesa, olhando seus colegas.
- M45** Cla (sem queixa) mal espera Gui (com queixa) terminar sua jogada. Já pega o dado e ele mesmo movimenta o peão (**envolvimento, agitação, individualismo**) de Gui que nada faz.
- M46** Cai (sem queixa) observa e se interessa pelo jogo do vizinho (de Mat) e dá alguns palpites (**envolvimento, concentração**).
- M47** Gui (com queixa) vibra ao ganhar o jogo (**envolvimento**).
- M48** As crianças guardam os jogos.

A fim de verificar se as condutas se mantêm apresentaremos outro protocolo das atividades lúdicas.

Protocolo 4 – Observação das atividades lúdicas.

- M49** As crianças organizam as carteiras, colocando-as uma em frente da outra, duas a duas.
- M50** Ala (sem queixa) chama Ali (sem queixa) que estava sentada longe para sentar junto e ela aceita.
- M51** Na organização das carteiras, Jul e Eli (ambos com queixa) ficaram juntos, mas Jul assim que foi possível foi até a amiga Raf (com queixa) e sentaram juntas. Eli ficou sozinho esperando um parceiro e depois de constatar que estava sozinho, sai de sua carteira e senta-se com um colega que também estava sozinho (**tolerância à frustração**).
- M52** Gui (com queixa), na arrumação de sua carteira ficou junto com a da Raf (com queixa), mas como ela saiu para ficar com Jul, Bru sentou-se com ele e formaram uma dupla. Os outros alunos da pesquisa formaram par com as crianças que já estavam sentadas próximas durante a aula e que com a organização solicitada ficaram juntas. Assim, Gui e Bru (com queixa) sentaram juntos, Raf e Jul (com queixa) também. Ala e Ali (sem queixa) sentaram juntas. As outras crianças da pesquisa formaram par com outras crianças da sala que não fazem parte da pesquisa.
- M53** Na hora da decisão dos jogos, dois grupos manifestaram o desejo de jogar o *Kalah*, dentre eles Ala e Ali (sem queixa). Ali vibra ao conseguir jogar o *Kalah* (**envolvimento**) e Ala vai buscá-lo.
- M54** A professora levanta os jogos e as crianças levantam o braço quando querem o jogo que está sendo mostrado. Quatro duplas demonstraram interesse em jogar o *Pingo no 1* e das crianças pesquisadas, a dupla Raf e Jul. Jul (com queixa) se colocou em pé com os braços levantados, meio saltitante e falava alto “*Eu, eu!*”. A solução foi tirar dois ou um e depois par ou ímpar. A dupla de Cla (com queixa) também demonstrou interesse. Quem venceu foi a Jul que demonstrou satisfação (**envolvimento**). Cla expressou um “*Ah!*” com um gesto de descontentamento, mas continuou atento à apresentação dos próximos jogos (**pouca tolerância à frustração**).
- M55** Ao mostrar o *Sobe e Desce*, quatro duplas demonstram interesse e só havia três jogos. Mat (sem queixa), Eli (com queixa), Cla (com queixa) e Bla (com queixa) escolheram esse jogo. Cla já havia perdido o anterior. Bla em pé com o braço levantado, pulava para pedir esse jogo. Mat e Bla ficaram com o jogo após tirarem dois ou um. Cla perdeu novamente, mas dessa vez não demonstrou descontentamento (**tolerância à frustração**).
- M56** Cla (com queixa) e Gab (sem queixa) ficaram com o *Imagem e Ação*. Eli (com queixa) jogou o *Descubra o Animal*. Cai (sem queixa) ficou com o *Kalah*.
- M57** Cai (sem queixa) solicitou ajuda da professora para aprender a jogar o *Kalah*. Durante a explicação demonstrou muita atenção e fazia questionamento quando alguma dúvida surgia (**envolvimento, concentração, tranquilidade**).
- M58** Cla (com queixa) solicita ajuda para aprender a jogar o *Imagem e Ação* (**envolvimento**). Cla pegava uma carta e quando lia trocava-a, pois achava difícil (**não tolerância à frustração, individualismo**). Sua parceira Gab não permitiu mais isso e ele parou de trocar as cartas.
- M59** A dupla Bru e Gui (ambos com queixa) também pediu ajuda para jogar o *Imagem e Ação* e demonstraram atenção (**envolvimento, concentração, tranquilidade**). Tiraram par ou ímpar para ver quem ia começar. Contavam assim: ímpar-par, ímpar-par até o último dedo. Bru demonstrava satisfação, pois ria bastante durante o jogo (**envolvimento**). Gui se mostrava atento (**envolvimento, concentração**).
- M60** Eli (com queixa) ficou sem jogar. Seu parceiro deixou-o sozinho.
- M70** Mat, Gab, Cai (todos sem queixa) e Cla (com queixa) estão jogando atentamente (**envolvimento,**

	concentração). Eli (com queixa) está sem jogar até o momento. Ficou em sua carteira sem nada fazer (rigidez).
M71	Raf e Jul (com queixa) demonstram satisfação e envolvimento (envolvimento). O mesmo ocorre com Bru e Gui (com queixa). O comportamento de ambas é muito diferente do que o apresentado durante a atividade escolar. Durante o jogo estão interessadas e atentas (envolvimento, concentração).
M72	Bla (sem queixa) parou de jogar o <i>Sobe e Desce</i> . Sentou-se numa carteira que não tinha ninguém e se interessou pelo jogo de Raf e Jul, mas apenas por alguns instantes e se levantou.
M73	Eli (com queixa) foi jogar o <i>Pirâmide</i> com seu parceiro inicial, só que em outra mesa. Pedem ajuda para aprender o jogo. Eli fica atento e demonstra satisfação (envolvimento, concentração, tranquilidade).
M74	Mat (sem queixa) demonstra muito interesse pelo jogo <i>Sobe e Desce</i> . É impulsivo ao jogar: não espera sua parceira andar com o peão. Pega rapidamente o dado e joga. Parece jogar só para si. O seu jogo é rápido. Parece que só interessa a sua jogada (envolvimento, individualismo, agitação).
M75	Ala e Ali (ambas sem queixa) continuam jogando o <i>Kalah</i> (envolvimento). Bla (sem queixa) joga o <i>Pingo no I</i> . Ele é um garoto mais quieto e tímido.
M76	Cla (com queixa) joga o <i>Matix</i> e, como sempre, tem um bom nível de concentração. A agitação observada em alguns momentos em sala de aula não aparece durante a atividade lúdica. Pelo contrário, durante a atividade ele demonstra envolvimento, satisfação e total concentração no jogo (envolvimento, concentração).
M77	Gui (com queixa) continua com o <i>Imagem e Ação</i> , mas troca de parceiro.
M78	Bru (com queixa) joga com outro parceiro o <i>Sobe e Desce</i> . Ele fala, gesticula, empolga-se. Levanta os braços balançando-os no alto, demonstrando que gostou muito do que aconteceu no jogo (envolvimento). Ele apenas joga o dado, mas quem move seu peão é o parceiro. Seu comportamento durante a atividade lúdica é muito diferente do comportamento durante a atividade escolar. Na atividade escolar não havia envolvimento e nem atenção.
M79	Eli (com queixa) novamente fica sem parceiro. Fala para a professora e ela diz para ele procurar um amigo. Ele volta para sua carteira sem nada fazer (pouca tolerância à frustração, rigidez).
M80	Cla (com queixa) pede ajuda para fazer a conta do <i>Matix</i> . A professora o ajuda e ele demonstra atenção à contagem dos pontos (envolvimento, concentração). A professora ajuda agora sua parceira no cálculo e enquanto isso ele arruma suas peças no tabuleiro (tranquilidade).
M81	Ali e Ala (ambas sem queixa) trocam de jogo. Pegam agora o <i>Sobe e Desce</i> . Gab (sem queixa) e sua parceira também pegam o <i>Sobe e Desce</i> . Mat (sem queixa) e sua parceira agora jogam o <i>Descubra o Animal</i> . Cai (sem queixa) também joga o <i>Descubra o Animal</i> com sua parceira.
M82	Cla (com queixa) guarda o <i>Matix</i> com todo o cuidado (envolvimento).
M83	Gui (com queixa) continua com o <i>Imagem e Ação</i> e demonstra satisfação (envolvimento). Gui (com queixa) jogou apenas esse jogo.
M84	Ala e Ali (sem queixa) pegam agora o <i>Pingo no I</i> . Bru (com queixa) e seu amigo terminam o jogo e fica sentado, enquanto seu colega vai devolvê-lo.
M85	Jul (com queixa) joga agora o <i>Imagem e Ação</i> com Eli (com queixa) a pedido dele

	(envolvimento). Sua amiga Raf (com queixa) não joga com ninguém. Parece que ficou chateada da amiga tê-la abandonado, pois fica com a cabeça baixa sobre a mesa (não tolerância à frustração, rigidez). Jul e Eli se divertem muito: falam, gesticulam e dão gargalhadas (envolvimento).
M86	Cla (com queixa) fica observando Gab (sem queixa) e sua parceira jogarem o <i>Sobe e Desce</i> . O parceiro de Bru (com queixa) pega o <i>Imagem e Ação</i> e ele fica esperando. Não dá sugestão sobre qual jogo pegar.
M87	Raf (com queixa) continua com a cabeça baixa sobre a mesa (não tolerância à frustração, rigidez). Depois de alguns instantes levanta e ajuda a procurar uma peça de um jogo que havia sumido e depois volta a ficar de cabeça baixa sobre a mesa.
M88	Cla (com queixa) ajuda Gab (sem queixa) a guardar o jogo (cooperação). Gab (com queixa) pega o <i>Matix</i> para jogar, mas acaba o tempo. Cla (com queixa) ajuda a guardar os jogos. Vai até as mesas e pega os jogos.
M89	Jul e Eli (com queixa) ficam brincando até que Cla diz que é para guardar (envolvimento).

Analisando os dois protocolos verificamos condutas de envolvimento, concentração, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade nas crianças de ambos os grupos como podemos observar ao longo dos dois protocolos apresentados. Como exemplo podemos observar condutas de envolvimento e concentração nos momentos M3 e M37 quando Ali (sem queixa) e Raf (com queixa) pedem ajuda para a professora e demonstram estar atentas às explicações, caracterizando também tranquilidade. O envolvimento também pode ser observado nos momentos M6 e M78, quando Mat (sem queixa) e Bru (com queixa) demonstram satisfação e alegria ao jogar. Condutas de cooperação podem ser observadas em Cla (com queixa) quando ajuda Gab (sem queixa) a guardar o material do jogo no momento M88, mas também podemos dizer que a cooperação está presente em quase todos os momentos de jogo, uma vez que as crianças compartilham os mesmos objetivos ao jogar. A tolerância à frustração pode ser exemplificada em Cla (com queixa) nos momentos M2 e M4 que fica sem jogar mexendo nas figuras do jogo, mas em momentos posteriores passa a jogar com envolvimento e concentração. A flexibilidade pode ser vista em Eli (com queixa) no momento M2 quando aceita o jogo que não desejava, mas que sua colega escolheu.

Percebemos, no entanto, a ausência de condutas afetivas positivas em algumas crianças nos dois grupos. Podemos observar em Raf (com queixa) no momento M5 e em Cla (com queixa) no momento M58 que quando percebem que sua carta é difícil, trocam-na, denotando não tolerância à frustração e individualismo. Tais aspectos podem expressar uma tendência a priorizar os seus próprios desejos e os desejos imediatos e momentâneos.

A não tolerância à frustração e tolerância à frustração parcial podem ser observadas em Eli (com queixa) no momento M7 e M11, quando percebe as “falhas” de sua parceira, reclama e chama a professora. No caso da reclamação, podemos dizer que a não tolerância à frustração se caracteriza por ser de certa forma positiva, uma vez que Eli exige seus direitos, mas a maneira de reivindicar é inadequada, revelando dificuldade em resolver seus conflitos sozinho, necessitando de um adulto. A não tolerância à frustração pode ser observada no descontentamento de Raf (com queixa) nos momentos M85 e M87, quando a amiga prefere outro parceiro e a deixa sozinha. Isso também revela rigidez, uma vez que não consegue mudar sua conduta e buscar a solução de seu problema. Tanto Eli como Jul (ambos com queixa) também apresentaram condutas de rigidez e individualismo por não conseguirem mudar suas condutas frente às dificuldades impostas pelo jogo, como pode ser observado nos momentos M13 e M36.

O mesmo sucede com Ala, Gab, Mat, sem queixa de dificuldade. Eles também apresentaram ausência de condutas afetivas positivas nas situações lúdicas. Entretanto, nas atividades escolares, esses aspectos não foram observados. Ala e Gab apresentam individualismo, como pode ser observado nos momentos M24 e M39 respectivamente. Ala joga sozinha não importando com o fato de sua parceira não ter jogo. Parece que ela queria muito jogar o *Cilada*, solicitando inclusive a intervenção da professora. Gab, por sua vez, segura um jogo para si, sem se incomodar com o fato de outros colegas sentirem vontade de jogar. Mat demonstra agitação e individualismo no momento M74, quando não espera o colega jogar, movimentando inclusive as peças do parceiro. O mesmo acontece com Cla (com queixa) no momento M45, quando pega o dado e movimenta o peão de Gui (com queixa).

Os aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas foram pontuados e organizados nos Quadros 12 e 13. Os procedimentos foram os mesmos utilizados nas atividades escolares.

Quadro 12 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas

Participantes	Condutas																	
	Envolvimento			Concentração			Flexibilidade			T.Frustração			Cooperação			Tranqüilidade		
	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A
Bru (10;10)	+				+/-			+/-		+			+			+		
Cla (10;3)	+			+			+			+			+			+		
Eli (10;2)	+			+				+/-			+/-			+/-			+/-	
Gui (10;8)	+			+			+			+			+			+		
Jul (9;4)	+			+				+/-		+			+			+		
Raf (9;3)	+			+					-			-	+			+		

Legenda: A – presença da conduta afetiva positiva (+); PP – presença parcial da conduta afetiva positiva (+/-); A – ausência da conduta afetiva positiva (-).

Quadro 13 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas

Participantes	Condutas																	
	Envolvimento			Concentração			Flexibilidade			T.Frustração			Cooperação			Tranqüilidade		
	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A	P	PP	A
Ala (9;11)	+			+			+			+			+			+		
Ali (9;1)	+			+			+			+			+			+		
Bla (9;6)	+			+			+			+			+			+		
Cai (10;1)	+			+			+			+			+			+		
Gab (9;6)	+			+			+			+			+			+		
Mat (9;7)	+			+			+			+					-			-

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva (+); PP – presença parcial da conduta afetiva positiva (+/-); A – ausência da conduta afetiva positiva (-).

A freqüência das condutas durante a atividade lúdica nos permitiu encontrar o perfil dos participantes de ambos os grupos durante a atividade lúdica.

Quadro 14 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas

Participantes com DA	Pontuação			Perfil	Participantes sem DA	Pontuação			Perfil
	P	PP	A			P	PP	A	
Bru (10;10)	4	2	0	Perfil A	Ala (9;11)	6	0	0	Perfil A
Cla (10;3)	6	0	0	Perfil A	Ali (9;1)	6	0	0	Perfil A
Eli (10;2)	2	4	0	Perfil B	Bla (9;6)	6	0	0	Perfil A
Gui (10;8)	6	0	0	Perfil A	Cai (10;1)	6	0	0	Perfil A
Jul (9;4)	5	1	0	Perfil A	Gab (9;6)	6	0	0	Perfil A
Raf (9;3)	4	0	2	Perfil A	Mat (9;7)	4	0	2	Perfil A

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

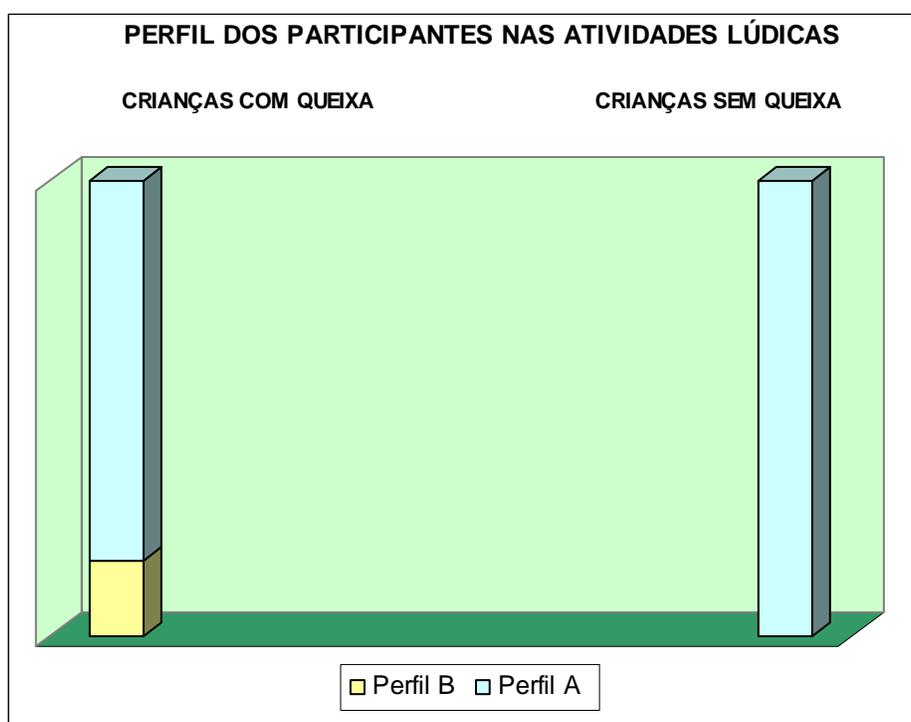


Figura 9 – Perfil dos participantes nas atividades lúdicas

O quadro síntese e o gráfico nos revelam que não houve diferenças expressivas entre os perfis dos participantes de ambos os grupos nas atividades lúdicas. Os aspectos

afetivos da conduta em tais atividades foram predominantemente positivos, levando-nos a inferir que nessas atividades, as crianças se comportam afetivamente de forma semelhante.

No entanto, analisando comparativamente os dois grupos nos dois tipos de atividades, verificamos diferenças nos aspectos afetivos da conduta nas tarefas escolares e nas situações lúdicas. As diferenças entre os participantes com queixa foram mais significativas. Nas tarefas escolares, os participantes desse grupo apresentaram, com maior frequência, aspectos que denotavam ausência de condutas afetivas positivas, sendo que essas características não foram observadas nas atividades que envolviam jogo. Nas atividades escolares pôde ser delineado predominantemente o Perfil C, ao passo que nas atividades lúdicas predominou o Perfil A.

No grupo sem queixa de dificuldade houve predominância do Perfil A em ambas as situações (escolares e lúdicas). No entanto, verificamos, ainda que de forma escassa, algumas condutas não positivas nas atividades lúdicas, o que não foi evidenciado nas tarefas escolares. Esse dado nos coloca uma questão: será que se as atividades escolares permitissem uma maior interação social entre as crianças essas condutas também estariam presentes? Vale destacar que as atividades escolares eram realizadas individualmente e sendo assim, não propiciava interações sociais efetivas, enquanto que a atividade lúdica pressupõe esse tipo de interação.

Apresentaremos a seguir os aspectos afetivos da conduta obtidos nas entrevistas.

B – Análise das entrevistas com a professora e com a família referente aos aspectos afetivos.

As entrevistas com a professora e com a família tiveram como objetivo coletar informações da criança em seu ambiente escolar e familiar, respectivamente. Essas informações são importantes para melhor caracterizar as crianças do estudo.

A partir do material coletado, foram criadas categorias de análise. Para avaliar os dados fornecidos pela entrevista com a professora, foram criadas categorias referentes aos aspectos afetivos e cognitivos da conduta. Os dados fornecidos pelas entrevistas com a família foram avaliados apenas as categorias referentes aos aspectos afetivos, pois o roteiro da entrevista não contemplava os aspectos cognitivos das crianças.

Na entrevista com a professora, foi possível analisar os seguintes aspectos afetivos das condutas dos participantes: como as crianças se comportavam com ela mesma, com os colegas e com as tarefas e como elas se expressavam – aspectos relacionais. Foram criadas 4 categorias para sistematizar estes dados: proximidade, proximidade parcial, distância e formas de expressão.

Os trechos das entrevistas que ilustram cada categoria encontram-se no Anexo 9.

I – Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da professora

1 – Aspectos relacionais professor-aluno e aluno-aluno

1.1 – Proximidade

a) Professor-aluno: a criança demonstra carinho, é solícita, conversa, conta sobre sua vida familiar e coisas do cotidiano.

b) Aluno-aluno: a criança brinca com todos os colegas, é solidária e solícita.

1.2 – Proximidade parcial

a) Professor-aluno: a criança demonstra pouco carinho, e/ou pouco conversa, e/ou conta pouco sobre sua vida familiar e/ou coisas do cotidiano, é pouco solícita.

b) Aluno-aluno: a criança brinca apenas com alguns colegas, e/ou é pouco solidária e pouco solícita.

1.3 – Distância

a) Professor-aluno: a criança não demonstra carinho, não conversa, não conta sobre sua vida familiar e coisas do cotidiano, não é solícita.

b) Aluno-aluno: a criança prefere ficar sozinha ou tem apenas um colega, não demonstra solidariedade e não é solícita.

Os Quadros 15 e 16 a seguir, reúnem as características afetivas segundo o olhar da professora.

Quadro 15 – Aspectos afetivos da conduta das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Professor-aluno			Aluno-aluno		
	Proximidade	Proximidade Parcial	Distância	Proximidade	Proximidade Parcial	Distância
Bru (10;10)		X				X
Cla (10;3)			X			X
Eli (10;2)		X			X	
Gui (10;8)	X			X		
Jul (9;4)		X			X	
Raf (9;3)		X			X	

Quadro 16 – Aspectos afetivos da conduta das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Professor-aluno			Aluno-aluno		
	Proximidade	Proximidade Parcial	Distância	Proximidade	Proximidade Parcial	Distância
Ala (9;11)		X		X		
Ali (9;1)	X				X	
Bla (9;6)		X			X	
Cai (10;1)	X			X		
Gab (9;6)	X			X		
Mat (9;7)	X			X		

Comparando os aspectos relacionais da conduta dos dois grupos, com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a percepção da professora, verificamos que nas crianças do primeiro grupo há predominância de uma proximidade parcial, enquanto que as

crianças do segundo grupo são bem mais próximas. O mesmo pode ser observado com relação aos colegas. É importante destacar que a questão de proximidade está relacionada também às diferenças individuais de cada criança e não pode, isoladamente, ser reveladora de um problema de ordem afetiva. No entanto, podemos inferir que as crianças sem queixa de dificuldade manifestam de forma mais positiva seus estados afetivos, demonstrando melhor adaptação ao entorno escolar.

1.4 – Formas de expressão

a) Professor-aluno: a criança é extrovertida, introvertida, tímida, segura, insegura (medo de errar quando a professora questiona), nervosa, agressiva, preocupada, fantasiosa, amorosa, divertida/engraçada, solidária.

b) Aluno-aluno: a criança é calma/tranqüila, educada, extrovertida (conta piadas, fala coisas engraçadas), introvertido (tímido), agressivo (briga com frequência), nervosa, ressentida e preocupada, solidária.

As formas de expressão que caracterizam as crianças dos dois grupos foram organizadas nos Quadros 17 e 18 a seguir.

Quadro 17 – Formas de expressão das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Formas de expressão	
	Professor-aluno	Aluno-aluno
Bru (10;10)	Introvertido (quieto), fantasiosa.	Introvertido (quieto), solitário.
Cla (10;3)	Agressivo (magoa), nega o que fez.	Agressivo (magoa e bate), dificuldade em perceber o sentimento do outro.
Eli (10;2)	Introvertido (“fechado”).	Introvertido (“fechado”).
Gui (10;8)	Extrovertido (fala, conversa, brinca) e amoroso.	Extrovertido (conversa, fácil de fazer amizades).
Jul (9;4)	Divertida (conta piadas), insegura (medo de ler, medo de falar sobre o conteúdo).	Divertida, protetora (com uma amiga).
Raf (9;3)	Tímida, insegura (medo de errar), ressentida quando erra.	Tímida, ressentida quando sua melhor amiga não lhe dá atenção.

Quadro 18 – Formas de expressão das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Formas de expressão	
	Professor-aluno	Aluno-aluno
Ala (9;11)	Introvertida (“fechada”), participativa, interessada.	Solidária, delicada.
Ali (9;1)	Amorosa, participativa, interessada, preocupada com seu desempenho escolar.	Amorosa, agressiva quando contrariada.
Bla (9;6)	Tímido, vergonhoso, encabulado, pouco participativo.	Tímido.
Cai (10;1)	Extrovertido (“tagarela”), participativo, interessado, ansioso e nervoso antes das provas.	Extrovertido, “amigo de todos”.
Gab (9;6)	Amorosa, participativa, preocupada com seu desempenho.	Solidária, amorosa, preocupada com o outro.
Mat (9;7)	Amoroso, participativo, interessado, solícito.	Extrovertido, alegre, “amigão”.

De acordo com as informações da professora, as crianças de ambos os grupos apresentam formas particulares de se comunicarem com ela e com os colegas. Verificamos no primeiro grupo que existem crianças que são mais introvertidas, agressivas e tímidas com a professora, mas existe criança que é extrovertida, divertida e amorosa. Nesse grupo aparecem em duas crianças a expressão “insegura” que é relativa ao desempenho escolar, como medo de errar, medo de falar sobre o conteúdo. Podemos dizer que as dificuldades que essas crianças apresentam interferem na forma como elas se expressam em determinadas situações. As formas de expressão se mantêm com a professora e com os colegas, não havendo diferenças significativa entre elas.

No segundo grupo, as formas de expressão são também variadas, mas é importante registrar que a professora caracteriza estas crianças como sendo mais participativas, interessadas e preocupadas com o desempenho escolar. Em alguns alunos, a preocupação com o desempenho chega a causar ansiedade e nervosismo. Esse dado deve ser analisado como um aspecto positivo. Analisando o interesse e a concentração dessas crianças nas atividades escolares, percebemos que elas valorizam a aprendizagem e desejam obter o sucesso como resultado de seus esforços.

No relacionamento com os colegas, algumas expressões se mantêm, mas verificamos também agressividade e timidez. Uma expressão que parece caracterizar esse grupo é “ser amigo” do outro e podemos dizer que essas crianças valorizam suas relações de amizade, que implicam numa maior reciprocidade.

A percepção da professora nos ajuda e ter uma visão mais completa dessas crianças, uma vez que estas características, muitas vezes, não foram evidenciadas durante as atividades pesquisadas e conseqüentemente, poderemos fazer uma análise mais detalhada dos participantes.

A seguir analisaremos os aspectos afetivos relativos à atenção e envolvimento nas tarefas escolares, ainda sob o ponto de vista da professora da turma.

2 – Atenção durante as tarefas

2.1 - Atenção: a criança mantém suas ações dirigidas para a tarefa escolar.

2.2 - Atenção parcial: a criança às vezes mantém suas ações dirigidas para a tarefa escolar, erra por descuido, mas logo percebe seu erro.

2.3 - Dispersão: a criança não mantém suas ações dirigidas para a tarefa escolar.

3 – Envolvimento com as tarefas

3.1 - Envolvimento: a criança responde esforçando-se em atender às solicitações da tarefa da melhor forma possível, parece pensar antes de responder, solicita ajuda quando não sabe o que fazer, mostra alegria quando consegue realizar a tarefa escolar e contrariedade quando não consegue realizá-las.

3.2 - Envolvimento parcial: a criança se esforça, às vezes, para atender às solicitações da tarefa. Às vezes parece pensar antes de responder, solicita ajuda quando não sabe e mostra alegria quando consegue realizar a tarefa escolar e contrariedade quando não consegue realizá-las.

3.3 – Não envolvimento: a criança dá respostas imediatas, aparentemente não reflete para atender às solicitações, responde para livrar-se da situação. Apesar de realizar o que se pede, necessita de incentivos ou novas solicitações para realizar as tarefas propostas; parece não se importar com o resultado da tarefa escolar.

Os Quadros 19 e 20 a seguir resumem as categorias relativas à atenção e envolvimento dos participantes segundo a análise da professora.

Quadro 19 – Atenção e envolvimento das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Atenção durante as tarefas escolares			Envolvimento com as tarefas escolares		
	Atenção	Atenção Parcial	Dispersão	Envolvimento	Envolvimento Parcial	Não Envolvimento
Bru (10;10)			X			X
Cla (10;3)			X			X
Eli (10;2)			X			X
Gui (10;8)			X		X	
Jul (9;4)		X			X	
Raf (9;3)		X			X	

Quadro 20 – Atenção e envolvimento das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção da professora

Participantes	Atenção durante as tarefas escolares			Envolvimento com as tarefas escolares		
	Atenção	Atenção Parcial	Dispersão	Envolvimento	Envolvimento Parcial	Não Envolvimento
Ala (9;11)	X			X		
Ali (9;1)	X			X		
Bla (9;6)		X		X		
Cai (10;1)	X			X		
Gab (9;6)		X		X		
Mat (9;7)	X			X		

Analisando comparativamente os dois grupos, verificamos que no grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem as crianças são mais desatentas e demonstram menor envolvimento nas tarefas escolares do que o grupo de crianças sem queixa de dificuldade de

aprendizagem. Os aspectos relativos à atenção estão relacionados, dentre outras coisas, à motivação, ao estabelecimento de metas e de intenções da própria pessoa. Podemos inferir que em nossa amostra, as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem são menos motivadas e tem menos recursos afetivos para estabelecerem suas metas e monitorá-las, diferentemente das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem. O mesmo pode ser dito com relação ao envolvimento, que de certa forma mantém relação com os aspectos atencionais.

II - Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da família

1 – Aspectos relacionais de proximidade

1.1 - Escola

a) Proximidade: a criança gosta da escola, da professora, se preocupa com seu desempenho, faz suas tarefas de casa, está bem adaptado ao ambiente escolar.

b) Proximidade parcial: a criança gosta de algumas coisas relacionadas à escola, demonstra alguma preocupação com seu desempenho.

c) Distância: a criança não gosta da escola nem da professora, não se preocupa com seu desempenho, não está bem adaptada ao ambiente escolar.

1.2 - Família

a) Proximidade: a criança demonstra e deseja qualquer forma de carinho, se preocupa com os problemas familiares.

b) Proximidade parcial: a criança pouco demonstra envolvimento com a família, ou demonstra maior afetividade apenas com alguns membros.

c) **Distância:** a criança não demonstra e não deseja qualquer forma de carinho, não se preocupa com os problemas familiares.

1.3 - Amigos

a) **Proximidade:** a criança tem muitos amigos, participa de eventos sociais e participa de brincadeiras.

b) **Proximidade parcial:** a criança tem poucos amigos, pouco participa de eventos sociais e de brincadeiras.

c) **Distância:** a criança não tem amigos, não participa de eventos sociais e não participa de brincadeiras.

Os Quadros 21 e 22 a seguir sintetizam as informações da família em relação aos aspectos relacionais dos participantes.

Quadro 21 – Aspectos do relacionamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	P	PP	D	P	PP	D	P	PP	D
Bru (10;10)			X			X			X
Cla (10;3)			X		X				X
Eli (10;2)			X	X			X		
Gui (10;8)		X			X		X		
Jul (9;4)		X			X			X	
Raf (9;3)		X				X	X		

Legenda: P – Proximidade; PP – Proximidade Parcial; D – Distância.

Quadro 22 – Aspectos do relacionamento de crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	P	PP	D	P	PP	D	P	PP	D
Ala (9;11)	X			X			X		
Ali (9;1)	X			X			X		
Bla (9;6)	X				X			X	
Cai (10;1)	X			X				X	
Gab (9;6)	X			X			X		
Mat (9;7)	X			X				X	

Legenda: P – Proximidade; PP – Proximidade Parcial; D – Distância.

Os resultados revelaram que as crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem mantêm, segundo a percepção da família, pouca ou nenhuma proximidade com a escola. Sobre os alunos inseridos na categoria proximidade parcial, a família informa que a criança gosta de ir à escola, gosta da professora, mas não percebe mudança de comportamento antes das provas, ou seja, não demonstra preocupação, sequer estuda. Geralmente não gosta de ajuda nas tarefas escolares. Na categoria distância, estão incluídas as crianças que não gostam de ir à escola, chegam a se queixar de dores ou contar pequenas mentiras para faltarem às aulas.

Uma informação que não se caracterizou como diferencial dos grupos foi gostar da professora. Segundo a família todas as crianças pesquisadas gostam e muito da professora. Diferentemente, a categoria “proximidade com a escola” foi indicadora de diferença entre os grupos. Algumas famílias das crianças sem queixa de dificuldade informaram que seus filhos não querem faltar, reclamam dos períodos de férias, não deixam de fazer as tarefas e percebem mudança no comportamento nas vésperas de prova como falar a todo o momento sobre o assunto seguidas de verbalizações do tipo: “será que vou acertar?”.

Com relação ao relacionamento com a família as crianças do grupo sem queixa de dificuldade parecem ser mais próximas, ou seja, mais envolvidas com os problemas familiares, embora algumas crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentem as mesmas características. A informação que mais diferenciou esses dois grupos nesse assunto foi o envolvimento com os problemas familiares. A família das

crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem relatam que elas preferem brincar e não se mostram atentas a eles e as crianças do grupo sem queixa de dificuldade percebem os problemas, emitem opiniões e apresentam propostas de solução. Em ambos os grupos, algumas mães informaram que os filhos são afetivos e gostam de ser acariciados, mas que elas são pouco afetivas com eles.

O relacionamento com amigos também pareceu ser um fator não diferenciador dos grupos. Tanto crianças do grupo com e sem queixa de dificuldade são próximas de amigos, são convidadas para eventos sociais e brincadeiras. Há também em ambos os grupos crianças pouco próximas de amigos. A análise das entrevistas evidenciou que esse aspecto está relacionado mais ao temperamento da criança, principalmente à timidez e a uma preferência por ficar sozinho.

2 – Aspectos relacionados à independência

2.1 - Escola

a) Independência : a criança faz as tarefas de casa sozinha mesmo quando pede ajuda.

b) Independência parcial: a criança na maioria das vezes pede ajuda para fazer as lições de casa.

c) Dependência: a criança não faz as tarefas de casa sozinha, precisa sempre da ajuda de alguém da família ou deixa sem fazer.

2.2 - Família

a) Independência: a criança cuida-se sozinha, mesmo que em algumas ocasiões necessite de ajuda.

b) Independência parcial: a criança, às vezes, faz o que a família lhe solicita e em alguns cuidados ainda precisa de ajuda.

c) **Dependência:** a criança não se cuida sozinha, precisa sempre da ajuda de alguém da família.

2.3 - Amigos

a) **Independência:** a criança resolve seus conflitos com amigos.

b) **Independência parcial:** a criança, às vezes, resolve os conflitos com amigos.

c) **Dependência:** a criança não resolve seus conflitos com amigos, evita situações sociais.

Os Quadros 23 e 24 reúnem as informações sobre a categoria independência.

Quadro 23 – Aspectos referentes à independência das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a informação da família

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	I	IP	D	I	IP	D	I	IP	D
Bru (10;10)			X			X			X
Cla (10;3)			X	X					X
Eli (10;2)			X		X		X		
Gui (10;8)			X		X			X	
Jul (9;4)		X			X		X		
Raf (9;3)		X		X			X		

Legenda: I – Independência; IP – Independência Parcial; D – Dependência.

Quadro 24 – Aspectos referentes à independência das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a informação da família

Participantes	Escola			Família			Amigos		
	I	IP	D	I	IP	D	I	IP	D
Ala (9;11)	X				X		X		
Ali (9;1)	X			X				X	
Bla (9;6)	X			X				X	
Cai (10;1)	X				X				X
Gab (9;6)	X			X			X		
Mat (9;7)	X				X				X

Legenda: I – Independência; IP – Independência Parcial; D – Dependência.

Comparando os dois grupos, verificamos mais uma vez que as diferenças entre eles recaem de forma mais acentuada sobre as atitudes com relação à escola. No grupo com queixa, a família informa que a criança não faz as tarefas de casa e quando questionados dizem que não tem tarefa. Algumas crianças até fazem as tarefas, mas a família percebe erros e quando vai auxiliar, geralmente gera conflitos. No grupo sem queixa de dificuldade, algumas famílias disseram que a primeira atividade que a criança faz é a tarefa escolar e raramente pedem ajuda, porque não há necessidade.

Quanto à independência nas atividades do cotidiano e autocuidado também não verificamos diferenças significativas entre os dois grupos. No entanto, a análise das entrevistas mostrou que algumas crianças do grupo com queixa de dificuldade são dependentes por encontrarem de fato dificuldade, enquanto que no grupo sem queixa de dificuldade, a dependência se refere mais a uma superproteção materna e não a uma dificuldade da criança.

O mesmo pode ser observado quanto à independência com os amigos que não se mostrou um fator de diferenciação entre os dois grupos. A análise aponta para uma questão do temperamento da criança, quer seja a timidez, quer seja a permissão de ser dominado pelos amigos não gerando assim conflitos.

3 – Formas de expressão

a) **Escola:** a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranqüila, interessada/desinteressada, nervosa e ansiosa no e pelo ambiente escolar.

b) **Família:** a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranqüila, interessada/desinteressada, nervosa e ansiosa no e pelo ambiente familiar.

c) **Amigos:** a criança é extrovertida, tímida, insegura, calma/tranqüila, nervosa e ansiosa ao se relacionar com os amigos.

As informações sobre as formas de expressão foram organizadas nos Quadros 25 e 26.

Quadro 25 – Formas de expressão das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família

Participantes	Formas de expressão		
	Escola	Família	Amigos
Bru (10;10)	Desinteressado, inventa mentiras para não ir à escola.	Desinteressado, quieto (não é participativo, fica mais sozinho), pouco amoroso.	Introvertido (prefere ficar sozinho ou com adultos).
Cla (10;3)	Desinteressado (não liga para a escola).	Pouco afetivo, nervoso, triste, fantasioso (conversa sozinho).	Nervoso (brigas constantes) é solitário (poucos amigos).
Eli (10;2)	Desinteressado (não liga para a escola), inventa dores para não ir à escola.	Preocupado com os problemas familiares, fica ansioso e nervoso.	Extrovertido.
Gui (10;8)	Desinteressado (não liga para a escola).	Agressivo, nervoso, ressentido, mas alegre e amoroso.	Extrovertido.
Jul (9;4)	Ansiosa (preocupada com as notas), mas desinteressada.	Nervosa (apresenta gagueira quando nervosa) e alegre.	Tímida.
Raf (9;3)	Desinteressada, tímida e ansiosa (comportamento diferente do ambiente familiar)	Amorosa, alegre, extrovertida.	Extrovertida, alegre (diferente da escola).

Quadro 26 – Formas de expressão das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem segundo as informações da família

Participantes	Formas de expressão		
	Escola	Família	Amigos
Ala (9;11)	Interessada, responsável e curiosa.	Amorosa, interessada e curiosa com as situações familiares.	Timidez e ansiedade no primeiro contato, mas calma e tranqüila.
Ali (9;1)	Interessada, ansiosa e responsável.	Interessada, participativa, afetiva, mas brava.	Extrovertida.
Bla (9;6)	Interessado.	Nervoso e ansioso com os problemas familiares. É carinhoso com a mãe.	Tímido, inseguro.
Cai (10;1)	Interessado, preocupado e ansioso com as atividades escolares.	Amoroso, meigo e participativo.	Inseguro, introvertido.
Gab(9;6)	Interessada, preocupada e ansiosa com as atividades escolares.	Amorosa, teimosa e preocupada com os problemas familiares.	Extrovertida e solidária.
Mat (9;7)	Interessado, ansioso.	Amoroso, apegado à família e obediente.	Tímido.

Segundo as informações da família, verificamos que há diferenças expressivas nas formas de expressão das crianças de ambos os grupos, principalmente no que se refere à escola. As crianças do grupo com queixa de dificuldade, na sua maioria, demonstram desinteresse pela escola e a família informa que há uma preferência das crianças pelas atividades lúdicas do que pelas atividades que demandam maior responsabilidade. As famílias da maioria das crianças desse grupo informaram que não percebem nenhuma mudança no comportamento antes de provas e exigências da escola, colocando claramente o desinteresse. Diferentemente, as crianças do grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo as informações da família, demonstram um interesse bem maior. Alguns familiares relataram que as crianças ficam ansiosas antes dos compromissos escolares. Esse é um dado importante, porque a ansiedade manifestada por essas crianças demonstra o envolvimento que elas têm com as tarefas escolares e nesse caso, não é um aspecto negativo.

As formas de expressão no ambiente familiar foram mais positivas no grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem. É importante ressaltar que as famílias das crianças sem queixa de dificuldade informaram que elas manifestam uma preocupação bem maior com os problemas familiares, ao passo que as crianças do grupo com queixa se mostram indiferentes. Nos dois grupos, as famílias citaram manifestações de alegria e carinho das crianças.

Com os amigos não houve diferença significativa entre os dois grupos e, mais uma vez, esse aspecto pode estar relacionado ao temperamento da criança.

Encerramos a apresentação dos aspectos afetivos da conduta fornecidos pela família e isso nos dá um panorama melhor de como as crianças se relacionam no ambiente escolar, no ambiente familiar e com os amigos fora do ambiente escolar. Percebemos que houve diferenças significativas dos dois grupos em relação à escola. O mesmo não aconteceu no ambiente familiar e com amigos.

7.3 - ANÁLISE DOS ASPECTOS COGNITIVOS DA CONDUTA

A – Aspecto cognitivo: informações da professora

1 – Compreensão geral e aprendizagens específicas

1.1 – Desempenho satisfatório

a) Regras de funcionamento: a criança cumpre as regras de funcionamento da escola, como horário de entrada e da sala de aula, horário para ir ao banheiro e fazer as tarefas.

b) Instruções: a criança compreende as instruções dadas uma vez que consegue realizar as tarefas corretamente; a criança busca sanar suas dúvidas imediatamente quando elas surgem.

c) Leitura/Escrita: a criança se encontra alfabetizada, lê com boa fluência e compreensão e escreve textos com coerência.

d) Matemática: a criança realiza as operações aritméticas e resolve problemas adequadamente.

1.2 – Desempenho pouco satisfatório

a) Regras de funcionamento: a criança cumpre algumas regras de funcionamento e outras não.

b) Instruções: a criança compreende algumas instruções dadas uma vez e ora consegue realizar as tarefas corretamente, ora necessita a repetição das instruções; algumas vezes busca sanar suas dúvidas imediatamente quando elas surgem.

c) Leitura/Escrita: a criança se encontra alfabetizada, mas lê com certa dificuldade e com pouca compreensão e escreve textos com pouca coerência.

d) Matemática: a criança realiza algumas operações aritméticas (as mais simples) e resolve alguns problemas adequadamente.

1.3 – Desempenho insatisfatório

a) Regras de funcionamento: a criança não cumpre as regras de funcionamento da escola, como horário de entrada e da sala de aula, horário para ir ao banheiro e fazer as tarefas.

b) Instruções: a criança não compreende as instruções dadas, porque sempre necessita que elas sejam repetidas; a criança não busca sanar suas dúvidas quando elas surgem.

c) Leitura/Escrita: a criança se encontra alfabetizada^{*}, lê sem fluência e sem compreensão e escreve textos sem coerência.

^{*} Todos os participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem estavam alfabetizados.

d) Matemática: a criança não realiza as operações aritméticas e não resolve problemas adequadamente.

Os Quadros 27 e 28 reúnem as informações sobre os aspectos cognitivos da conduta.

Quadro 27 – Aspectos cognitivos da conduta segundo as informações da professora – crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Compreensão Geral		Aprendizagem Específica	
	Regras de Funcionamento	Instruções	Leitura e Escrita	Matemática
Bru (10;10)	DS	DI	DI	DI
Cla (10;3)	DI	DI	DI	DI
Eli (10;2)	DI	DPS	DI	DI
Gui (10;8)	DS	DPS	DPS	DPS
Jul (9;4)	DS	DPS	DI	DI
Raf (9;3)	DPS	DI	DPS	DPS

Legenda: DS – desempenho satisfatório; DPS – desempenho pouco satisfatório; DI – desempenho insatisfatório.

Quadro 28 – Aspectos cognitivos da conduta segundo as informações da professora – crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Compreensão Geral		Aprendizagem Específica	
	Regras de Funcionamento	Instruções	Leitura e Escrita	Matemática
Ala (9;11)	DS	DS	DS	DS
Ali (9;1)	DS	DS	DS	DS
Bla (9;6)	DS	DPS	DS	DS
Cai (10;1)	DS	DS	DS	DS
Gab (9;6)	DS	DS	DS	DS
Mat (9;7)	DS	DS	DS	DS

Legenda: DS – desempenho satisfatório; DPS – desempenho pouco satisfatório; DI – desempenho insatisfatório.

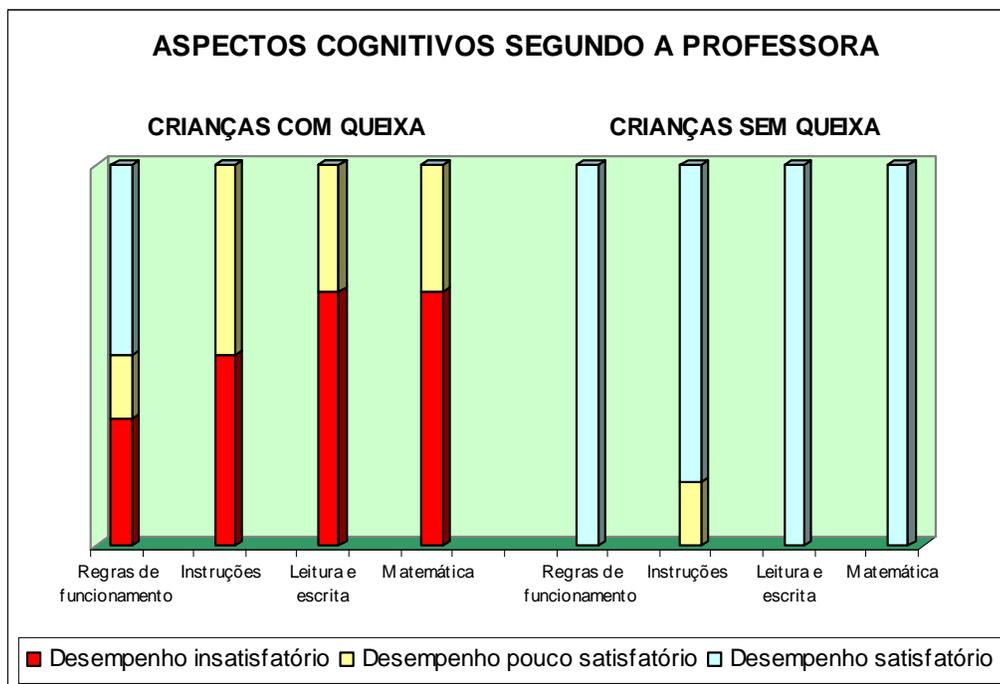


Figura 10 – Aspectos cognitivos segundo as informações da professora

Comparando os dois grupos, podemos observar diferenças expressivas entre eles quanto às categorias analisadas. Nenhuma criança do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentou desempenho satisfatório nas aprendizagens específicas e na categoria instrução. É importante dizer que, durante as entrevistas com a professora, ela esclarece que percebe as dificuldades quanto à instrução quando após explicar algum conteúdo novo, as crianças desse grupo precisam de novas explicações e em muitas situações mesmo explicando novamente não conseguem compreender. Quanto às regras de funcionamento verificamos que a maioria as cumpre e segundo a professora esse cumprimento está relacionado à obediência e não ao autogoverno. Além disso, as tarefas de casa são realizadas erroneamente. Parece que essas crianças fazem as tarefas apenas para cumprir uma obrigação. Mas, devemos levar em consideração que as tarefas de casa são muito difíceis para essas crianças, porque não há adequação do conteúdo às necessidades delas. Contrariamente a esses dados, as crianças do grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram predominantemente desempenho satisfatório, exceto Bla que necessita de novas instruções e segundo a professora, depois que ela repete a instrução, o desempenho dele é comparável ao das outras crianças de seu grupo.

B – Aspecto cognitivo: resultados das provas operatórias

Os aspectos cognitivos da conduta também foram analisados por meio da aplicação das provas operatórias com o objetivo de verificar o *índice de operatoriedade* dos participantes. A aplicação foi realizada individualmente e os resultados encontrados, de ambos os grupos, estão organizados nos quadros a seguir. Lembramos que as pontuações atribuídas encontram-se explicadas na metodologia deste trabalho (páginas 143 e 144).

Os Quadros 29 e 30 organizam os *índices de operatoriedade* de ambos os grupos.

Quadro 29 – Índice de operatoriedade em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Conservação - Quantidade Discretas e Contínuas			Quantificação da Inclusão de Classes		Serição	Índice
	Fichas	Líquido	Massa	Flores	Frutas		
Bru (10;10)	1	1	1	2	2	1	8
Cla (10;3)	3	3	3	1	1	3	14
Eli (10;2)	2	2	2	1	1	2	10
Gui (10;8)	2	2	2	2	2	2	12
Jul (9;4)	2	2	2	1	1	2	13
Raf (9;3)	3	2	2	3	3	2	15

Quadro 30 – Índice de operatoriedade em crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem

Participantes	Conservação - Quantidade Discretas e Contínuas			Quantificação da Inclusão de Classes		Serição	Índice
	Fichas	Líquido	Massa	Flores	Frutas		
Ala (9;11)	3	3	3	3	3	3	18
Ali (9;1)	3	3	3	3	3	3	18
Bla (9;6)	3	3	3	3	3	3	18
Cai (10;1)	3	3	3	3	3	3	18
Gab (9;6)	3	3	3	3	3	3	18
Mat (9;7)	3	3	3	3	3	3	18

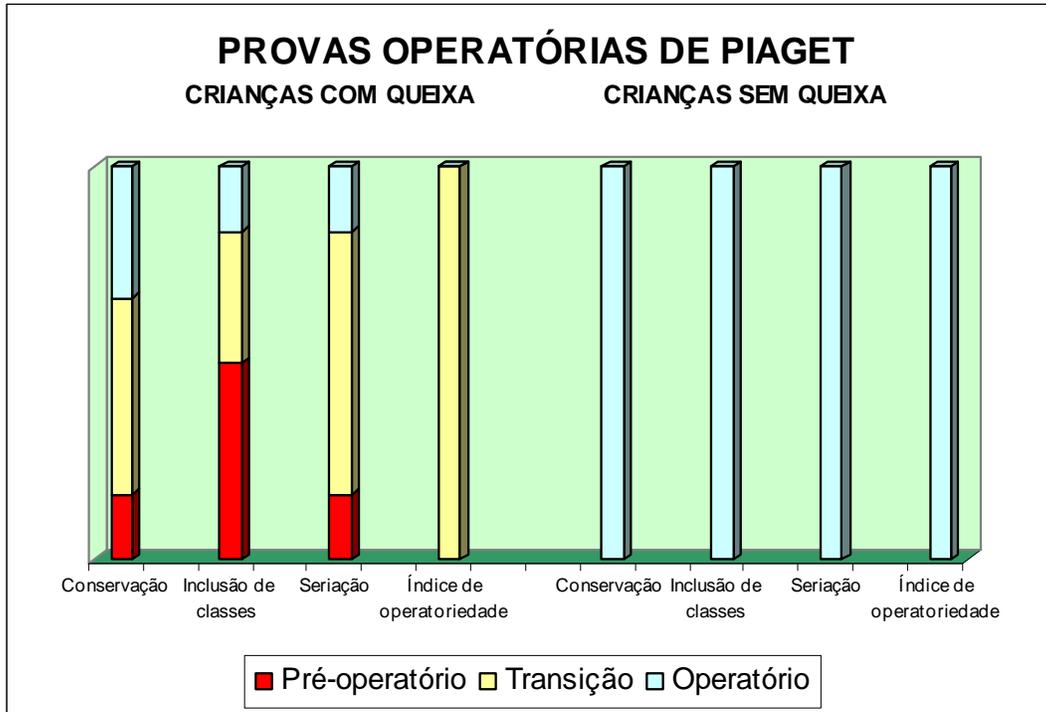


Figura 11 – Resultado das provas operatórias

Analisando comparativamente os dois grupos, verificamos que as crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram *índice de operatoriedade* inferior ao do grupo das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem. As crianças do primeiro grupo encontram-se em nível de transição em algumas noções avaliadas, podendo dizer que elas se encontram em transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto, enquanto que as crianças do segundo grupo encontram-se no período operatório concreto.

C – Aspecto cognitivo: jogo *Descubra o Animal*

Os aspectos cognitivos da conduta foram analisados numa situação lúdica específica com o jogo *Descubra o Animal*. O jogo foi disponibilizado juntamente com os outros distribuídos em classe e a pesquisadora certificou-se de que todos os participantes do estudo tinham jogado e compreendido suas regras.

No que se refere à qualidade das perguntas essas consistiam em “objetos conceituais” que abrangem perguntas que se referem a animais individuais enquanto

representantes de uma espécie como por exemplo: “um pingüim” e “conceitos genéricos” que abrangem perguntas que se referem a uma classe de animais que apresentam um caráter comum como por exemplo: “ave?”, “voa?”.

Os resultados da análise desse jogo encontram-se resumidos nos Quadros 31 e 32 a seguir.

Quadro 31 – Nível de raciocínio classificatório em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem

Participantes	Nível de raciocínio classificatório
Bru (10;10)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais
Cla (10;3)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais
Eli (10;2)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais
Gui (10;8)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais
Jul (10;7)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais
Raf (9;3)	Predomínio de perguntas do tipo objeto conceituais

Quadro 32 – Nível de raciocínio classificatório em crianças sem queixa de dificuldades de aprendizagem

Participantes	Nível de raciocínio classificatório
Ala (9;11)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos
Ali (9;1)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos
Bla (9;6)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos
Cai (10;1)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos
Gab (10;1)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos
Mat (9;7)	Predomínio de perguntas do tipo conceitos genéricos

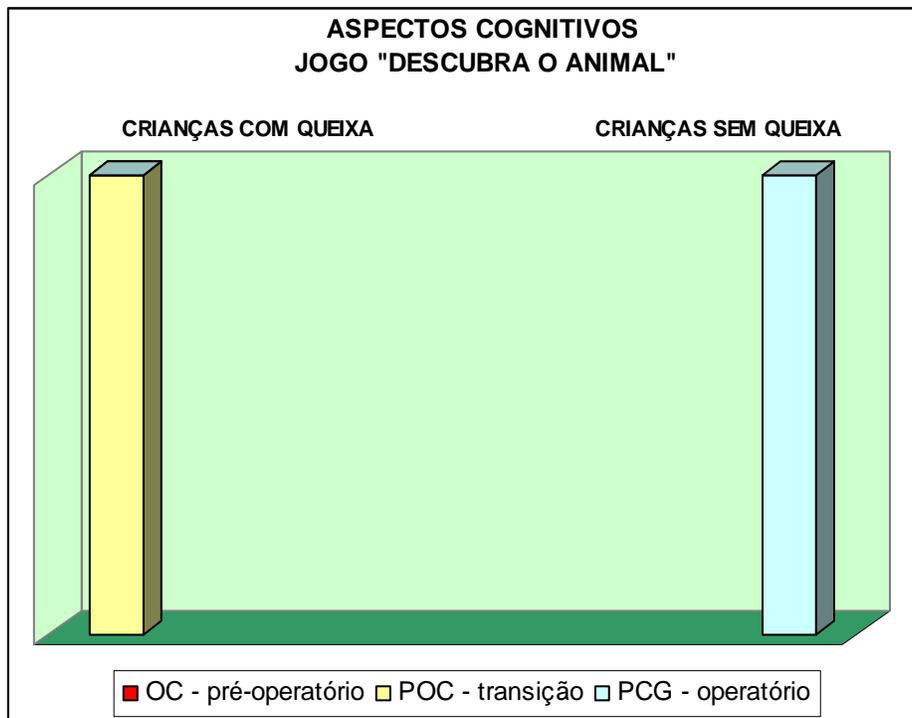


Figura 12 – Aspectos cognitivos no jogo *Descubra o Animal*

Os resultados encontrados revelaram que as crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram procedimentos comparáveis às crianças que se encontram em transição quanto ao raciocínio de classificação, enquanto que as crianças do grupo sem dificuldade apresentaram procedimentos comparáveis às crianças que encontram no nível de inclusão hierárquica de classes. Os exemplos poderão ser observados no Anexo 10. Na pesquisa de Dell' Agli (2002) citada na página 140 deste trabalho, o nível de transição não foi considerado, uma vez que a autora estudou apenas crianças que estavam ou não de posse da noção de classificação.

Em um estudo posterior, Dell' Agli e Brenelli (2005) analisaram o jogo *Descubra o Animal* em oito crianças que apresentaram nível de transição na prova de inclusão hierárquica de classes e os resultados demonstraram que existem sutis, mas significativas diferenças na maneira de jogar dessas crianças que as diferenciam das crianças pré-operatórias e operatórias concretas nesta noção. Os procedimentos utilizados por elas no jogo oscilam entre os dois níveis o que coincide com a maneira de proceder na prova operatória. As crianças da presente pesquisa com queixa de dificuldade de aprendizagem, apresentaram procedimentos semelhantes podendo ser classificadas no nível de transição.

Em síntese, nossos resultados revelaram que há diferenças entre ambos os grupos em todos os aspectos cognitivos da conduta que foram analisados: desempenho escolar (compreensão geral e aprendizagens específicas), *índice de operatoriedade* e desempenho cognitivo no jogo *Descubra o Animal*.

7.4 - ESTUDO DE CASO

A fim de termos uma noção mais integrada da criança, apresentaremos um estudo de caso de participantes da pesquisa, um de uma criança sem queixa de dificuldade e outro de uma criança com queixa de dificuldade.

As informações sobre as crianças encontram-se reunidas nos Protocolos 5 e 6.

Protocolo 5 – Criança com queixa de dificuldade de aprendizagem

Cla, sexo masculino, 10 anos e 2 meses. Pais separados. Mãe cursou até o 2º grau completo (supletivo) e é Auxiliar de Preparação em uma fábrica. Pai cursou até a 3ª série do Ensino Fundamental e é Vidraceiro (atualmente está afastado do serviço).

Segundo informações da professora, ela “passa por cima” de muitas atitudes de Cla. Ele magoa muita criança, só arruma “rolo”, briga com todos, chama a professora de gorda, fala que o(a) colega é chato(a), feio(a), coloca o pé para as crianças caírem. No primeiro dia de aula, os colegas fizeram o seguinte comentário: “O Cla faltou, mas você vai conhecer!” Os colegas falam muito mal dele (**distância, formas de expressão**).

Quando tem algum conflito e a professora vai averiguar, ele sempre nega, diz que não foi ele e quando ela mostra que não pode confiar nele, faz gestos de que não está nem aí ou diz que fez mesmo. Parece que ele não se importa com a opinião e com o convívio com os colegas. Todos os dias há alguma criança da sala que reclama dele – é porque ele colocou o pé na frente, é porque ele fez algo na fila, é porque ele xinga. Ele não se coloca no lugar do outro em nenhum momento. Ela acha o relacionamento dele com outras pessoas muito estranho no que se refere ao sentimento. Ele tem apenas um amigo que está na 4ª série e um dia foi até a sala entregar uma carta para ele e nesta carta estava escrito que ele gostava muito do Cla e que ainda bem que ele tinha deixado de ser “ridico”, pois tinha dado uma bolacha ao amigo (**distância, formas de expressão**).

Quando as crianças sentam em dupla ele só arruma “rolo”, reclama que o colega está chacoalhando a carteira, ou outra coisa. Ele é retirado do grupo e um dia foi retirado da sala porque estava magoando um colega. Professora retirou da sala e foi conversar com ele, explicar que não pode magoar as pessoas e depois de alguns minutos foi buscá-lo para voltar até a sala. Segundo ela, aquele dia ele estava “impossível” e passou o restante da aula quieto, mas disse que se for preciso ele enfrenta de novo, briga de novo (**distância, formas de expressão**).

A mãe disse à professora que Cla estava fazendo tratamento psicológico, mas teve que parar o tratamento, pois engravidou novamente e não conseguiu levá-lo mais. Contou também que rejeitou o filho durante muito tempo. Hoje, professora percebe uma certa preocupação por parte dela, mas ela pouco comparece às reuniões marcadas. Professoras dos anos anteriores contaram que Cla ficou meio abandonado nos primeiros anos de vida.

Não cumpre as regras de funcionamento da escola nem da sala. Como exemplo, a professora coloca que a diretora teve que chamar a atenção dele, pois ele estava chegando à escola às 7h20min e o horário é 7:00h. Ele vem com a perua só que, em vez de entrar na escola, vai até a casa da avó, que mora perto, pegar

dinheiro, passa na vendinha, que é na esquina, e compra bala, bolacha. Na escola não pode levar essas coisas e o pior é que as outras crianças vêem, mas ele não dá. A professora já conversou e já pediu para ele não levar nada de comida para a escola só que ele nega, dizendo que não tem nada em sua mochila (**desempenho insatisfatório, formas de expressão, individualismo**).

Ele faz as lições de classe, mas não coloca sua opinião. Se tiver alguma questão que pede para ele dar a opinião ou uma questão que exige uma explicação, ele responde “sim”, “não”. Todas as respostas dele são curtas, resumidas. Não demonstra envolvimento com nada. Quando a professora o questiona ele responde “Ah! Porque eu acho.”. Não traz a tarefa de casa feita (**não envolvimento, desempenho insatisfatório**).

Tem muita dificuldade em compreender as instruções dadas, inclusive tem dificuldade em todas as matérias e não faz nenhuma pergunta, nem para a professora, nem para o colega, que possa esclarecer suas dúvidas. Professora percebe que ele faz errado, porque pede o caderno pra ver. Geralmente responde rapidamente às questões, diz que terminou e fecha seu caderno e a professora pede para conferir e vê que ele respondeu de maneira sucinta (“sim”, “não”) (**não envolvimento, desempenho insatisfatório**).

Nega-se a ler em voz alta e quando aceita, lê muito baixo que mal dá para entender. Apresenta leitura lenta e muitos erros. A elaboração escrita não tem uma seqüência coerente de fatos. Seus textos são curtíssimos e pergunta: “*quantas linhas professora?*”. Sempre é o primeiro a terminar. Depois que termina fica batendo um lápis no outro, brincando de guerrinha (**agitação, dispersão, desempenho insatisfatório**). Na Matemática também tem muita dificuldade. Atualmente, depois que a professora lhe explicou várias vezes, consegue resolver algumas operações, e diz: “*ele não sabe, ou não quer responder*” (SIC) (**não envolvimento, desempenho insatisfatório**).

Professora diz que ela demonstra tanto carinho como desagrado. A mãe contou a ela que ele fala: “*deixa que minha professora me explica*.”. Acredita que a mãe deva tentar fazer com que “*ele perceba nos outros os sentimentos, que é coisa que ele não consegue perceber*.” (**distância, formas de expressão, individualismo**).

Não consegue manter a atenção e nem demonstra envolvimento. Um lápis é motivo para desviar a atenção dele. Transforma lápis e borracha em objetos de “guerra”. O tempo inteiro está brincando com seus materiais. Parece que faz correndo para poder brincar e perturbar os outros. É no tempo livre que ele coloca o pé na frente para o colega cair, chama o colega de gordo, diz que o pai do amigo é isso, é aquilo e os colegas ficam magoados (**dispersão, agitação, individualismo, distância**).

Em entrevista com a mãe, ela informa que Cla freqüentou creche desde os 8 meses e teve dificuldade de adaptação – chorava quando a mãe o deixava. Mãe acha que as dificuldades iniciaram na 1ª série. Seu desempenho é melhor na Matemática, mas “*não gosta de pensar, não gosta de fazer texto*” (SIC). É muito inteligente. Fala que já sabe fazer (**não envolvimento**). Foi encaminhado para tratamento psicológico e a psicóloga disse que ele deveria ter mais contato com o pai e orientou colocá-lo num esporte. Mãe incentiva os estudos. Diz que ele precisa estudar se quer ter dinheiro. Nem liga quando tem prova, não estuda. Não se incomoda com suas notas, mas disse que ele ficou contente por ter tirado um MS (muito satisfatório) (**não envolvimento**). Adora a professora, mas não gosta de ir à escola e nem de fazer as lições de casa. Não aceita ajuda (**não envolvimento**).

Mãe diz que ele tem um bom relacionamento com ela, embora não aceita ser acariciado (**distância**). Contou que no início rejeitou o filho. Não queria tê-lo. Era muito nova e engravidou. Na ocasião tinha 18 anos. O pai não quis assumi-lo. Constituiu uma nova família e a esposa do pai não permite que ele veja o filho. Tem contato com a avó paterna, mas escondido. A avó materna faleceu e ele sentiu muito, pois era ela quem cuidava dele. Não tem nenhum familiar na cidade. Família veio de outra cidade e por acaso ficaram morando na cidade. O irmão da mãe casou-se e não mantém contato. Na casa mora a mãe, Cla e a irmã (8 meses). Ficam sozinhos e não têm contato nem com vizinhos. Mãe trabalha de manhã e chega em casa por volta das 14:00h. Cla fica sozinho em casa, quando a mãe não está. Tudo que acontece em casa quer saber. Sabe inclusive o salário da mãe (**envolvimento, proximidade parcial**). Quer ter um computador e comprar guloseimas e para isso quer que o pai lhe dê a pensão.

Não tem amigos e nunca foi convidado para festas (**distância**). Ele gosta de passear, mas em função da situação financeira não saem de casa. Brinca sempre sozinho e gosta de brincar de bolinha de gude e *Tazzo*. Conversa sozinho, brinca como se tivesse outra criança com ele. É uma criança muito nervosa e quando está nervoso quebra os brinquedos, mas depois se arrepende, pois fica sem nenhum (**formas de expressão**).

Faz compras no supermercado, quando a mãe pede. Adora ir. Já abriu até uma conta na padaria. Lida muito bem com dinheiro e se cuida sozinho, apenas não faz as tarefas da escola (**independência**).

Apresentou atraso no desenvolvimento. Andou com aproximadamente 2 anos de idade. Falou na

idade esperada.

Ao pedir que ela descrevesse seu filho, disse: “*É uma criança carente. Queria ter família. Sempre chega contando da família dos outros. Não sei se ele é alegre ou triste. Só gosta de filme de terror.*” (SIC) **(formas de expressão)**.

Nas observações das tarefas escolares em sala de aula, apresentou predominantemente condutas afetivas intermediárias tais como: envolvimento parcial, dispersão, flexibilidade parcial, tolerância à frustração parcial, cooperação parcial e agitação caracterizando o Perfil B. Nas atividades lúdicas ao contrário, apresentou predominantemente condutas afetivas positivas: envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade caracterizando o Perfil A.

No que se refere à operatoriedade, Cla se encontra no nível operatório concreto quanto à noção de conservação, já que admitiu a conservação das substâncias em todas as situações e justificou suas respostas utilizando-se de critérios lógicos. O mesmo acontece com a noção de seriação. Cla utilizou-se de procedimentos sistemáticos para montar a série e justificou com argumentos lógicos. Já na prova da quantificação da inclusão, encontra-se no nível pré-operatório, pois em nenhum momento deu respostas inclusivas, mesmo depois das contra-argumentações. O *índice de operatoriedade* é 14, ou seja, encontra-se em transição entre o período pré-operatório e operatório concreto.

Nas condutas cognitivas quanto às regras de funcionamento, instruções e aprendizagens específicas, segundo a percepção da professora, apresentou desempenho insatisfatório e no jogo *Descubra o Animal* apresentou predominantemente perguntas do tipo objetos conceituais.

Apresentaremos a seguir o protocolo de uma criança com queixa de dificuldade.

Protocolo 6 – Criança sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

Gab, sexo feminino, 09 anos e 6 meses. Pais separados. Mãe cursou até o 2º grau completo e é Auxiliar Administrativo em uma instituição. Pai cursou faculdade de Ciências Contábeis e atualmente mora na cidade de São Paulo/SP.

Segundo a professora, Gab é uma criança espontânea, conta sobre sua vida familiar **(proximidade)**. É participava e quando não entende algum conteúdo, pergunta imediatamente **(envolvimento, flexibilidade)**. Tem um ótimo relacionamento com a professora e também com os colegas **(proximidade)**. É muito solidária e prestativa. Está sempre disposta a ajudar a todos. Preocupa-se com as pessoas e se envolve com os problemas delas. “*É bem amiga.*” (SIC) **(formas de expressão)**. Tem demonstrado interesse por assuntos relacionados à sexualidade. Está apaixonada por um colega de classe e fica atenta a tudo que ele faz. Ela presta atenção em qualquer atitude dele. Isso faz com que ela perca a atenção durante a aula **(dispersão)**. Diz para a professora que ele é a paixão de sua vida e que vai se casar com ele. Também quer saber sobre a vida amorosa da professora **(proximidade, formas de expressão)**.

Cumprir todas as regras estabelecidas pela escola e pela professora **(desempenho satisfatório)**. Às vezes não compreende alguma instrução e a professora acredita que seja por falta de atenção. Faz todas as lições que são enviadas para a casa e as tarefas de classe **(desempenho satisfatório)**.

Apresenta certa dificuldade na interpretação de texto. É melhor na parte oral do que na escrita. Tem maior facilidade quando a professora lê um texto do que quando ela própria lê e a professora acredita que seja devido à dificuldade em manter a atenção, mas quando questionada percebe seu erro e faz corretamente as atividades de todas as matérias. “*Gab é uma boa aluna e é inteligente*” (SIC). Está sempre colocando sua opinião sobre os assuntos. Sempre participa com os conhecimentos que ela adquiriu **(envolvimento, desempenho satisfatório)**.

Preocupa-se com sua nota. É um pouco ansiosa em relação a isso. Quando recebe a nota, corre para ver o que errou. No início do ano ela não foi bem em uma prova e a professora acredita que seja em função da ansiedade e pela falta de atenção. Apesar da falta de atenção, mostra envolvimento em todas as tarefas, sem preferência por uma **(formas de expressão)**.

Professora informa que é uma criança muito amorosa com seus avós, com os quais mora **(formas de expressão)**. Mãe participa das reuniões e mostra-se interessada pelo desempenho da filha.

Em entrevista com a mãe, ela informa que Gab entrou na escola aos 4 anos de idade no Jardim I. Não teve dificuldade de adaptação. Gosta muito de estudar (**envolvimento**).

Fica preocupada quando erra alguma coisa. Fala para a mãe que sabia e a mãe acha que ela erra por distração (**formas de expressão**). Gab adora a professora (**proximidade**). Faz as lições sozinha e raramente pede ajuda (**independência**). A mãe não corrige as tarefas. Faz lição na frente da televisão. É uma criança agitada e, às vezes, demora a tarde toda para terminar a tarefa de casa. Fala excessivamente. Gosta de ler revista e jornal. As professoras a adoram. Gab gosta muito de aprender, de saber as coisas (**formas de expressão**).

No geral, relaciona-se bem com todos os familiares (**proximidade**). É um pouco desobediente e teimosa. “*A opinião dela tem que prevalecer.*” (SIC) Não tem muita paciência com a irmã mais velha (17 anos), sente ciúmes.

Mãe informa que sua filha mais velha não é filha do mesmo pai de Gab. Separou-se do pai de Gab e devido à situação financeira tiveram que morar com os avós maternos. Pai pouco vê a criança, faz promessas e conta mentiras e ela já percebeu que o pai é mentiroso. Adora o pai, mas conta para todo mundo que o pai é mentiroso e que traiu sua mãe. Após a separação, pai teve um filho com uma outra mulher e Gab fez tudo para conhecer o irmão. É afetiva com ele, mas não se vêem com frequência (**proximidade**).

Mãe acreditava que esses problemas familiares pudessem interferir na aprendizagem da criança, mas ela nunca teve problemas para aprender. É muito estudiosa, curiosa e demonstra querer aprender sempre (**envolvimento**).

É uma criança que tem muito interesse em ajudar as pessoas. O relacionamento social é excelente. Mãe inclusive se preocupa com isso, pois ela conversa com todo mundo. Quando vai ao supermercado, por exemplo, demora muito, pois pára para conversar com as pessoas na rua (**proximidade**). As pessoas a adoram. Nas brincadeiras com as amigas sempre domina e assim não tem problemas. Lida muito bem com dinheiro e se cuida sozinha (**independência**). Não gosta muito de ajudar nos afazeres domésticos. É convidada para festa e adora sair para passear. Ela coordena festas na escola e na igreja (**independência**). Não tem preferência por amigos. Brinca com qualquer criança de qualquer idade (**proximidade**).

A mãe descreve a filha assim: “*É teimosa. É muito esperta, presta atenção em tudo. Na TV se interessa por programas que ensinam. É muito carismática. Todos gostam dela. Pergunta muito sobre a vida das pessoas – se é casada, onde mora, se tem filhos. A curiosidade está em tudo.*” (SIC) (**formas de expressão**).

Nas observações em sala de aula, tanto nas tarefas escolares como nas atividades lúdicas, apresentou predominantemente condutas afetivas positivas tais como: envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação e tranquilidade, sendo classificada no Perfil A.

No que se refere à operatoriedade, Gab se encontra no período operatório concreto nas noções avaliadas. Apresentou respostas conservativas, inclusivas e utilizou-se de procedimentos sistemáticos ao seriar. Além disso, apresentou argumentos lógicos para justificar seu pensamento e mantinha sua resposta, mesmo quando eram propostas as contra-argumentações. O *índice de operatoriedade* é 18.

Nas condutas cognitivas quanto às regras de funcionamento, instruções e aprendizagens específicas, segundo a percepção da professora, apresentou desempenho satisfatório e no jogo *Descubra o Animal* apresentou predominantemente perguntas do tipo conceitos genéricos.

Ao analisar os protocolos, verificamos, além dos aspectos que foram analisados anteriormente, que as duas crianças apresentam problemas familiares. É importante mencionar que algumas crianças, com queixa e sem queixa, apresentam algum tipo de problema dessa natureza segundo as informações da família e da professora. Em nossa amostra há dois casos de doenças psiquiátricas na família, um caso de adoção e um caso de separação dos pais entre as crianças sem queixa. Nas crianças com queixa, há separação dos pais, casos de doenças por acidente (invalidez) que gerou desequilíbrio na família, um caso

de doença psiquiátrica e um de alcoolismo. Em ambos os grupos também existem famílias sem problemas mais sérios. Essas informações nos revelam que os problemas familiares estão presentes em várias crianças, com e sem dificuldade e que esse dado isoladamente não pode ser critério diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tal como apontam alguns educadores e profissionais ligados ao ensino. A questão é como a criança percebe e resolve os problemas e as dificuldades. Podemos dizer que Gab lida melhor com elas do que Cla, ou seja, apresenta condutas mais adequadas de enfrentamento.

Após termos apresentado os resultados da pesquisa, buscaremos, a seguir, as relações entre eles, a fim de respondermos aos objetivos que nos propusemos no presente estudo.

7.5 - DOS RESULTADOS ÀS RELAÇÕES

As observações realizadas em sala de aula durante as atividades escolares nos permitiram traçar o perfil dos participantes quanto aos aspectos afetivos da conduta. O desempenho nos conteúdos escolares nos forneceu os aspectos cognitivos da conduta. O Quadro 33 organiza as informações referentes a esses dois aspectos nos grupos estudados buscando uma relação entre eles.

Quadro 33 – Aspectos afetivos da conduta em atividades escolares e desempenho nos conteúdos escolares

Participantes com queixa	Perfil	Desempenho nos conteúdos escolares	Participantes sem queixa	Perfil	Desempenho nos conteúdos escolares
Bru (10;10)	Perfil C	DI	Ala (9;11)	Perfil A	DS
Cla (10;3)	Perfil B	DI	Ali (9;1)	Perfil A	DS
Eli (10;2)	Perfil C	DI	Bla (9;6)	Perfil A	DS
Gui (10;8)	Perfil C	DPS	Cai (10;1)	Perfil A	DS
Jul (10;7)	Perfil C	DI	Gab (9;6)	Perfil A	DS
Raf (9;3)	Perfil C	DPS	Mat (9;7)	Perfil A	DS

Legenda: DI – desempenho insatisfatório; DPS – desempenho pouco satisfatório; DS – desempenho satisfatório.

Analisando os perfis dos participantes com e sem queixa e relacionado-os com o desempenho nos conteúdos escolares verificamos que existe relação entre esses aspectos, ou seja, o perfil com predomínio de ausência de aspectos afetivos positivos se relaciona com desempenho insatisfatório ou pouco satisfatório e o perfil com predomínio de presença de aspectos afetivos positivos se relaciona com desempenho satisfatório.

O desempenho nos conteúdos escolares é um aspecto cognitivo, que pode também ser analisado a partir do *índice de operatoriedade*. O Quadro 34 permite observar como esse aspecto relaciona-se com o perfil afetivo em atividades escolares.

Quadro 34 – Aspectos afetivos da conduta em atividades escolares e *índice de operatoriedade*

Participantes com queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade	Participantes sem queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade
Bru (10;10)	Perfil C	8	Ala (9;11)	Perfil A	18
Cla (10;3)	Perfil B	14	Ali (9;1)	Perfil A	18
Eli (10;2)	Perfil C	10	Bla (9;6)	Perfil A	18
Gui (10;8)	Perfil C	12	Cai (10;1)	Perfil A	18
Jul (10;7)	Perfil C	13	Gab (9;6)	Perfil A	18
Raf (9;3)	Perfil C	15	Mat (9;7)	Perfil A	18

Podemos verificar que no grupo de crianças com queixa predominou o Perfil C, que caracteriza ausência de aspectos positivos e *índice de operatoriedade* que caracteriza nível de transição. No grupo sem queixa os resultados foram diferentes. Houve predomínio de aspectos afetivos positivos da conduta, ou seja, predominou o Perfil A e *índice de operatoriedade* que caracteriza nível operatório concreto. Podemos dizer, que o funcionamento afetivo e cognitivo se assemelham nesses aspectos.

A análise dessas relações nos permite inferir que existe um paralelismo entre os aspectos afetivos da conduta e os aspectos cognitivos, tanto no desempenho dos participantes em conteúdos escolares como quanto ao *índice de operatoriedade*.

Relações semelhantes podem ser feitas com as atividades lúdicas no que se refere aos aspectos afetivos e *índice de operatoriedade*. O Quadro 35 reúne essas informações.

Quadro 35 – Aspectos afetivos da conduta em atividades lúdicas em sala de aula e índice de operatoriedade

Participantes Com queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade	Participantes sem queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade
Bru (10;10)	Perfil A	8	Ala (9;11)	Perfil A	18
Cla (10;3)	Perfil A	14	Ali (9;1)	Perfil A	18
Eli (10;2)	Perfil B	10	Bla (9;6)	Perfil A	18
Gui (10;8)	Perfil A	12	Cai (10;1)	Perfil A	18
Jul (10;7)	Perfil A	13	Gab (9;6)	Perfil A	18
Raf (9;3)	Perfil A	15	Mat (9;7)	Perfil A	18

Analisando essas informações verificamos que as relações apresentadas no grupo sem queixa de dificuldade foram: Perfil A com *índice de operatoriedade* maior. No grupo com queixa as relações foram: Perfil A com menor *índice de operatoriedade*. Esse resultado se diferencia dos observados nas atividades escolares em que o perfil predominante desse grupo foi o Perfil C que se relacionou com menor *índice de operatoriedade*. Esse dado nos permite afirmar que as atividades lúdicas mobilizam estados afetivos positivos e uma análise parcial nos permitiria afirmar o contrário, ou seja, ausência de relações entre aspectos afetivos e cognitivos. No entanto, cabe analisar os aspectos cognitivos que envolvem a atividade lúdica. Nossa pesquisa optou por analisar as relações entre os diferentes perfis e o jogo *Descubra o Animal*, para compreender se a diferença se mantém e, em caso afirmativo, qual seu significado. O Quadro 36 apresenta as relações entre esses aspectos.

Quadro 36 - Relações entre aspectos afetivos nas atividades lúdicas, aspectos cognitivos no jogo e *índice de operatoriedade*

Participantes com queixa	Perfil afetivo na atividade lúdica	Aspectos cognitivos no jogo <i>Descubra o Animal</i>	Índice de operatoriedade	Participantes sem queixa	Perfil afetivo na atividade lúdica	Aspectos cognitivos no jogo <i>Descubra o Animal</i>	Índice de operatoriedade
Bru (10;10)	Perfil A	POC	8	Ala (9;11)	Perfil A	PCG	18
Cla (10;3)	Perfil A	POC	14	Ali (9;1)	Perfil A	PCG	18
Eli (10;2)	Perfil B	POC	10	Bla (9;6)	Perfil A	PCG	18
Gui (10;8)	Perfil A	POC	12	Cai (10;1)	Perfil A	PCG	18
Jul (10;7)	Perfil A	POC	13	Gab (9;6)	Perfil A	PCG	18
Raf (9;3)	Perfil A	POC	15	Mat (9;7)	Perfil A	PCG	18

Legenda: POC – predomínio de “objetos conceituais”; PCG – predomínio de “conceitos genéricos”.

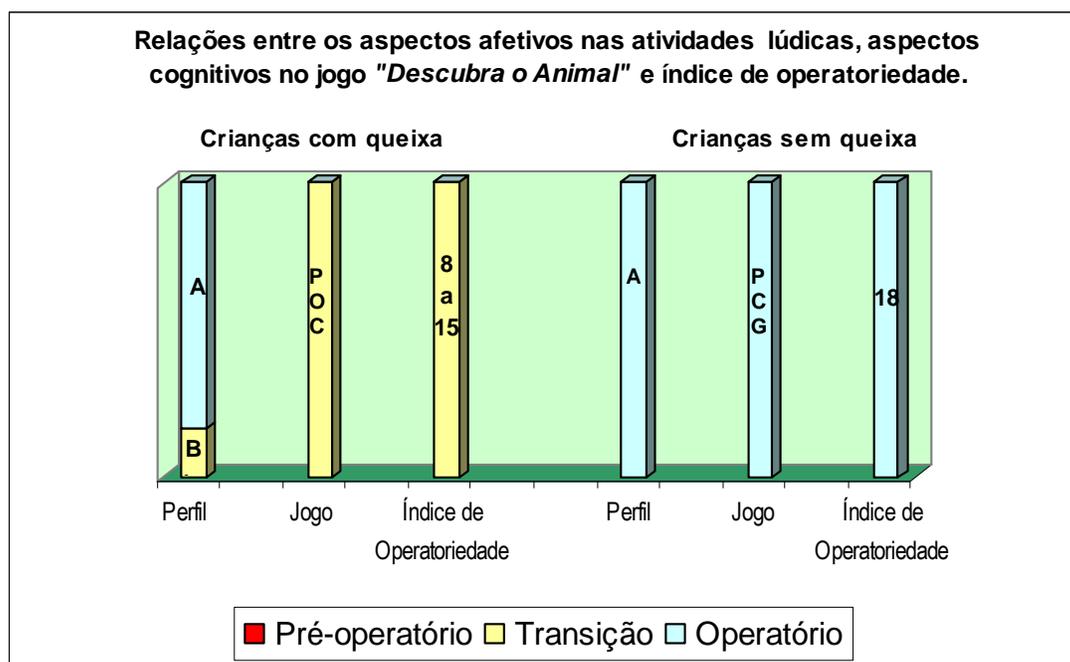


Figura 13 – Relações entre aspectos afetivos nas atividades lúdicas, aspectos cognitivos no jogo e *índice de operatoriedade*

Os participantes sem queixa apresentaram predomínio de aspectos afetivos positivos nas atividades lúdicas (Perfil A), predomínio de respostas que caracterizam conceitos genéricos (PCG) no jogo *Descubra o Animal* e maior *índice de operatoriedade* que corresponde ao período operatório concreto. Nesse sentido, podemos reafirmar a presença de um paralelismo entre os aspectos afetivos e cognitivos nessas situações.

Nos participantes com queixa os resultados não demonstraram tal paralelismo. Houve predomínio de aspectos afetivos positivos nas atividades lúdicas (Perfil A), predomínio de respostas que caracterizam objetos conceituais (POC) no jogo *Descubra o Animal* e menor *índice de operatoriedade* que indica transição entre o período pré-operatório e operatório concreto. Observamos que entre eles, os aspectos cognitivos do jogo se relacionam com os resultados nas provas operatórias.

Em síntese, podemos concluir que existe paralelismo entre os aspectos afetivos e cognitivos nas relações entre; a) aspectos afetivos em atividades escolares e desempenho nos conteúdos escolares; b) aspectos afetivos em atividades escolares e *índice de operatoriedade* e c) no grupo sem queixa de dificuldade, aspectos afetivos e desempenho cognitivo no jogo. As relações entre os aspectos afetivos e cognitivos não foram observadas apenas no grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas e *índice de operatoriedade* e desempenho cognitivo do jogo.

Com isso, finalizamos a apresentação dos resultados e a seguir faremos a discussão respondendo os problemas propostos e apresentando as considerações que pudemos alcançar no presente estudo.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a gente pensa que sabe todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas.

Érico Veríssimo

Este estudo procurou verificar as relações entre aspectos afetivos e cognitivos da conduta em escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

Para verificar os aspectos afetivos da conduta nos 12 participantes da pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula com a turma toda, tanto em atividades escolares propostas pela professora como em atividades lúdicas. Também foram realizadas entrevistas com a professora e com a família. Os aspectos afetivos da conduta foram categorizados e pontuados possibilitando compor um perfil dos participantes designados por Perfil A, B e C.

Os aspectos cognitivos da conduta foram caracterizados por três situações: os resultados do desempenho dos dois grupos relativos aos conteúdos escolares coletados por meio da entrevista com a professora; os resultados obtidos nas provas operatórias, nas quais destacou-se o *índice de operatoriedade* e os resultados do jogo *Descubra o Animal*, em que se analisou o raciocínio classificatório envolvido nas estratégias apresentadas pelos participantes por meio das perguntas formuladas por eles. As perguntas foram classificadas em duas categorias: as baseadas em objetos conceituais, que demonstram ausência de raciocínio operatório na noção e as perguntas baseadas em conceitos genéricos que revelam a presença operatória da noção.

O problema geral que norteou a presente pesquisa foi: existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem? Para entendimento do problema geral, outras questões deverão ser analisadas e por isso iniciaremos nossa discussão a partir do questionamento: há diferenças nos aspectos afetivos da conduta presentes nas situações que envolvem tarefas escolares e nas situações lúdicas?

Os resultados revelaram que existem diferenças nessas situações no grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem. Nas atividades escolares esse grupo apresentou predominantemente o *Perfil C* que caracteriza ausência de condutas afetivas positivas e nas atividades lúdicas predominou o *Perfil A* que caracteriza aspectos afetivos positivos.

Diferentemente, o grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem apresentou o *Perfil A* com predomínio de aspectos afetivos positivos em ambas as situações.

Esses resultados provocam outras questões: por que a atividade escolar não traz motivação e interesse para as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, se a aprendizagem é inerente ao ser humano? Por que as crianças sem queixa se mostraram tão motivadas pelas mesmas atividades ao passo que as crianças com queixa mostraram desinteresse? Será que são os aspectos cognitivos que interferem, uma vez que as crianças com queixa podem não estar compreendendo o conteúdo ministrado? Ou será que são os aspectos afetivos que de alguma forma bloqueiam a aprendizagem dessas crianças? Estas indagações são de todos nós, e embora encontremos justificativa para alguns casos, são questões em aberto que desejamos de alguma forma entender.

A análise das diferentes condutas à luz da teoria faz-se necessária. Como anunciamos no quadro teórico de nosso estudo, a teoria psicogenética de Jean Piaget fundamenta a presente pesquisa e por ela tentaremos compreender as questões que os resultados obtidos nos suscitaram.

A afetividade é entendida por Piaget (1954/1994) como a energética da ação, cuja função seria a de impulsioná-la. A energética pode ser expressa em termos de interesse que seria o ponto de união entre o sistema de valorização e o de regulações. Além disso, o interesse é o prolongamento das necessidades; é a relação entre um objeto e uma necessidade.

Nossos resultados nos permitem dizer que a atividade escolar não se constituiu em uma necessidade para crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Se assim fosse, essas crianças mobilizariam suas reservas internas de forças em prol da atividade escolar. Piaget (1964/2001) afirma que quando uma atividade interessa, a tarefa parece fácil e a fadiga e o cansaço diminuem. Não foi isso que observamos em nossos participantes com queixa durante as tarefas escolares que não foram nada fáceis para eles. O autor também afirma que os escolares conseguiriam atingir um rendimento melhor se houvesse apelo aos seus interesses e se os conhecimentos apresentados correspondessem às suas necessidades. Podemos concluir que as tarefas escolares para as crianças sem queixa se mostraram interessantes e constituíram em uma necessidade enquanto para as crianças com queixa o mesmo não ocorreu.

É interessante notar que em ambientes iguais, as condutas se diferenciam tanto. De uma maneira geral, podemos dizer pelas observações realizadas que os grupos vivenciaram situações parecidas no ambiente escolar e uma análise superficial não esclareceria as diferenças constatadas. A questão, nesse caso, está no ser individual e nas relações individuais que cada um estabelece com o meio, segundo suas possibilidades.

Ao nos remetermos ao quadro teórico a fim de analisar esses dados, concordamos com Charlot (2000) quando afirma que o fracasso escolar deve ser compreendido em sua singularidade. Queremos dizer com isso que, embora a análise comparativa dos grupos nos forneça dados interessantes não podemos nos esquecer do sujeito individual com suas formas singulares de expressão, as quais nunca estão dissociadas de sua história, porque ela implica numa construção que envolve sempre a interação do sujeito com o meio.

Para justificar nossa tese, buscamos Piaget (1954/1994) quando explica que tanto no domínio cognitivo como no domínio afetivo existe uma construção, uma gênese. Um complexo afetivo, segundo ele, é um esquema elaborado ao longo da história individual do sujeito que está em constante transformação e é aplicado a uma gama de situações e que se renovam constantemente proporcionando a construção de uma escala de valores.

Pensando em termos genéticos podemos inferir que as crianças com queixa estabeleceram trocas pouco satisfatórias com a aprendizagem escolar no decorrer de suas vidas, gerando um interesse menor por essas atividades.

Ao analisar o que Piaget afirma sobre essa gênese, encontramos desde o sensório-motor sentimentos de sucesso e de fracasso relacionados às próprias ações do sujeito. Tais sentimentos são a base de outros que aparecem no período pré-operatório, dentre eles destacam-se os sentimentos de autovalorização, que por serem mais duradouros, nesse estágio, constituem os sentimentos de inferioridade e de superioridade.

Mantovani de Assis (2003) apresentando as idéias de Piaget sobre esse assunto, ressalta que os sentimentos de sucesso ou de fracasso, característicos do período sensório-motor, influenciam as ações posteriores da criança. O sentimento de sucesso gera a confiança, enquanto que o de fracasso gera angústia e conseqüentemente diminui a confiança. No nível representativo por sua vez, os sentimentos por se tornarem mais duradouros dão lugar a um valor pelo fato de o indivíduo ser conduzido a julgar-se a si mesmo, diferentemente das ações particulares e pontuais que aconteciam no sensório-

motor. Atingindo o nível pré-operatório, a criança passa a se julgar superior ou inferior aos outros. Os sentimentos de inferioridade, segundo a autora, são vivenciados pelas crianças quando são expostas a situações nas quais fracassam.

Embora nossa pesquisa não tenha se dedicado a analisar minuciosamente as relações anteriores dos participantes nas situações de aprendizagem, as entrevistas com a professora e com a família e/ou responsável nos revelaram que as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem vivenciaram situações de fracasso, ou porque tiveram história de repetência ou porque foram encaminhadas para reforço escolar e atendimento especializado ou ainda porque apresentaram atraso no desenvolvimento.

Nas observações realizadas em sala de aula, nas tarefas escolares, verificamos que as atividades propostas estavam além da capacidade das crianças com queixa de dificuldade expondo-as a situações de fracasso que levam ao desinteresse, à falta de concentração, à agitação, à rigidez, à não cooperação, à não tolerância à frustração, que, embora avaliadas separadamente, são condutas inter-relacionadas e expressam mecanismos com os quais essas crianças enfrentam as situações.

Diferentemente, as crianças sem queixa provavelmente vivenciaram situações de êxito reveladas pelo bom desempenho escolar, contribuindo para uma autovalorização positiva, fazendo-as arriscarem mais, sendo mais participativas. As tarefas escolares propostas foram desafiadoras para essas crianças, gerando interesse.

Os resultados revelaram que as crianças sem queixa apresentam condutas de proximidade, de independência que podem ser analisadas como um dos indícios do sentimento de confiança. Verificamos nessas crianças maior proximidade com a professora e com os colegas e uma maior independência em relação às tarefas escolares. Estas condutas podem estar associadas a maior confiança na professora, nos colegas e em si mesmo, em decorrência do sentimento de sucesso vivenciado em sua trajetória escolar. Não é possível concluir se estas condutas estão dissociadas dos aspectos cognitivos, uma vez que a proximidade e independência demonstradas pela criança revelam também uma confiança na maneira de se expressar, de organizar seu pensamento, conduzir seu discurso, explorar as diferentes possibilidades, de ousar. Ao contrário, as crianças com queixa demonstram condutas que revelam distância e maior dependência no contexto escolar.

Analisando estes resultados no que se refere à energética, observamos que as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem não direcionam sua energia para o ambiente escolar, enquanto que o grupo sem queixa de dificuldade direciona melhor sua energia para esse ambiente. Concordamos com o fato de que as situações de sucesso e de fracasso vivenciados têm lugar na formação das relações, pois se trata de um processo construtivo, de experiências, de trocas, ao longo do desenvolvimento, construindo a maneira de ser do sujeito e a sua maneira de interagir.

Continuando com a gênese da vida afetiva, Piaget (1964/2001) relata que até o período pré-operatório, ela é de ordem puramente intuitiva e, por ser espontânea, exclui tudo o que lembra uma operação da inteligência. Para ele, isso é verdadeiro apenas na primeira infância, período em que a impulsividade impede toda a orientação constante do pensamento e do sentimento. Mas, à medida que há evolução, tanto os pensamentos como os sentimentos se organizam constituindo regulações e nesse caso, no campo afetivo, surge a vontade. A vontade, para o autor, é o equivalente afetivo das operações da razão, portanto, aparece apenas no estágio das operações concretas. Seu exercício real está na dependência do funcionamento dos sentimentos morais autônomos.

Como mencionamos no quadro teórico, a vontade consiste numa regulação da energia que favorece certas tendências à custa de outras. Ela aparece quando há conflitos de tendências e intenções, ou seja, conflito entre uma tendência inferior, mas forte (prazer desejado) e uma tendência superior e frágil (dever) em que essa última deve triunfar e isso só é possível quando há descentração afetiva e reversibilidade. Sendo a vontade uma operação afetiva, ela lida com valores, ações e decisões. A operação consiste na subordinação do valor atual (desejo momentâneo) a uma escala de valores maior (dever) e nesse caso o conflito estaria resolvido.

Analisando a vontade como um regulador de energia, é necessário que o sujeito construa uma escala de valores. Podemos nos perguntar: qual é o valor que as crianças de nosso estudo atribuem à aprendizagem escolar? São atividades carregadas de valores positivos, como gostaríamos que fossem? Provavelmente as crianças com queixa de dificuldade não construíram relações satisfatórias com a aprendizagem escolar e por isso essas atividades não são suficientes para triunfar sobre os desejos momentâneos desses participantes como pudemos observar em várias situações em que eles interrompiam as

tarefas escolares para se envolverem com outros objetos ou situações do momento. Ao contrário, esses mesmos participantes mostraram condutas diferentes em situações lúdicas, o que demonstra que tais atividades estariam revestidas de valor afetivo e nesse caso há mobilização de energias. A vontade, como Piaget (1964/2001) a entende, estaria presente nas crianças sem queixa durante as tarefas escolares, que, ao contrário das crianças com queixa, são capazes de resolver o conflito entre a tendência forte e fraca, fazendo esta última se sobrepôr à primeira. Piaget (1961/1962) nos explica que isso só é possível pela conservação de valores que se dá por um duplo ato de reversibilidade: ou lembrar do passado, ou antecipar o futuro.

Para ilustrar nossas considerações, comentaremos o estudo de caso da página 210 a 213. Analisando todas as informações referentes aos aspectos afetivos e cognitivos da conduta de Gab (páginas 212 e 213), sem queixa, podemos dizer que embora apresente problemas familiares relatados pela mãe, ela apresenta um desempenho escolar satisfatório, mantém uma energética adequada, provando que os seus problemas particulares não interferem em seu desempenho escolar. Este resultado contraria inúmeros argumentos de professores para justificar o fracasso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, tal como demonstrou o estudo de Osti (2004). Geralmente as causas da não aprendizagem escolar são atribuídas a problemas familiares como pais separados, bêbados, que batem, entre outros. Sabemos que tais problemas podem de fato interferir na aprendizagem, mas temos que analisar a criança como um todo, com seus interesses próprios, suas necessidades e considerar também o valor que essa criança atribui à aprendizagem escolar. Verificamos que Gab (sem queixa) é uma criança curiosa, participativa e esses aspectos afetivos conduzem a uma aprendizagem adequada. Gab apresenta também interesses pessoais, como estar apaixonada por um colega de sala, o que gera certa dispersão, mas que não prejudica sua relação com a tarefa escolar. Analisando esses interesses com base na teoria de Piaget sobre a vontade, podemos dizer que a aprendizagem escolar se constitui em um valor positivo para Gab possibilitando-lhe regular a energia em favor das tarefas escolares. No caso de Gab, verificamos que ela se encontra no nível operatório concreto, sendo-lhe possível estabelecer uma regulação, no plano afetivo, fundada na vontade.

Analisando Cla (páginas 210 a 212), com queixa, sob essa mesma perspectiva, podemos inferir que ele não consegue realizar tal regulação afetiva em que a tendência

forte, que consiste em seus interesses momentâneos, não consegue ser superada pela tendência fraca que é a tarefa escolar. Será que no caso de Cla poderíamos dizer que seus problemas familiares/emocionais poderiam estar interferindo? Não podemos afirmar com certeza, uma vez que isso demandaria outro tipo de análise. O que podemos afirmar é que sua energética está direcionada para outros objetos. A tarefa escolar para Cla provavelmente não se constitui em um valor positivo e central (talvez pelas experiências de fracasso) e nesse caso não é capaz de regular sua energia em prol das atividades escolares. Os aspectos cognitivos também devem ser analisados nesse contexto. Cla encontra-se em transição do nível pré-operatório para o operatório concreto e foi justamente uma conduta afetiva que se pautava na oscilação que observamos nessa criança. Também poderíamos dizer que as atividades escolares estavam além de sua compreensão cognitiva e desta forma, não geravam desequilíbrios.

Ao analisar a vontade como um regulador de energia que é o equivalente afetivo das operações da inteligência e construída ao longo do desenvolvimento, discutiremos nosso segundo e terceiro problema que consistem nas seguintes questões: as condutas afetivas, em situações lúdicas e em situações escolares, se relacionam com o *índice de operatoriedade*? Existe relação entre os aspectos afetivos analisados e o desempenho em conteúdos escolares em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem?

Os resultados revelaram, nas tarefas escolares, a existência de relação entre esses aspectos, ou seja, houve relação entre condutas onde predominavam aspectos afetivos positivos com maior *índice de operatoriedade* e desempenho satisfatório nos conteúdos escolares, nos participantes sem queixa de dificuldade de aprendizagem, e, entre condutas em que predominavam ausência de aspectos afetivos positivos com menor *índice de operatoriedade* e desempenho insatisfatório, nos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem. As relações encontradas nas tarefas escolares permitem concluir que existe paralelismo entre aspectos afetivos e cognitivos. Prosseguiremos na discussão sobre a vontade para tentar entender estes dados.

Como dissemos anteriormente, para Piaget (1954/1994) a vontade seria, no campo afetivo, uma operação análoga às operações da inteligência. Vale lembrar que operação implica numa ação interiorizada e reversível, que só é possível no estágio das operações concretas. No estágio anterior, pré-operatório, há ação interiorizada, mas não reversível e

isso ocorre tanto no campo afetivo, como no campo da inteligência. Nos participantes sem queixa, verificamos que todos atingiram o nível operatório concreto, destacado pelo *índice de operatoriedade*, e isso lhes permite fazer a “negociação” entre os desejos imediatos e momentâneos e o dever, a obrigação, subordinando o primeiro a uma escala de valor maior que em nosso estudo seria o valor (dever) da tarefa escolar. Contrariamente, nossos participantes com queixa encontram-se em transição entre o estágio pré-operatório e operatório concreto e, nesse caso, a vontade se caracteriza por valores ainda instáveis que não se sustentam em uma escala de valores.

Nossa pesquisa demonstrou paralelismo entre os aspectos afetivos e cognitivos analisados corroborando as idéias de Piaget. Mas, os dados, a princípio, são contraditórios, quando relacionamos os aspectos afetivos nas situações lúdicas com o *índice de operatoriedade* e desempenho em conteúdos escolares em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Nessas, pelo menos aparentemente, tal paralelismo não se sustenta, uma vez que os resultados revelaram predomínio de aspectos afetivos positivos nas atividades lúdicas e um *índice de operatoriedade* que corresponde ao nível de transição entre o período pré-operatório e operatório concreto e desempenho insatisfatório nos conteúdos escolares.

A análise do jogo *Descubra o Animal*, por ser uma atividade lúdica que garante o interesse ao mesmo tempo em que requer raciocínio de natureza operatória para elaboração de estratégias, nos traz informações importantes. Esta análise constitui um dos problemas de nosso estudo que foi assim delineado: as condutas afetivas se relacionam com o desempenho cognitivo no jogo?

Os resultados do jogo *Descubra o Animal* revelaram que a maneira de proceder cognitivamente no jogo é compatível ao desenvolvimento cognitivo analisado por meio do *índice de operatoriedade* obtidos pelas provas operatórias e do desempenho nos conteúdos escolares, mas não se relaciona com os aspectos afetivos das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas situações lúdicas. Os participantes com queixa apresentaram condutas afetivas positivas nas atividades lúdicas e no jogo perguntas que revelaram predominantemente “objetos conceituais”. Isso nos mostra que a atividade lúdica garante o interesse, a motivação, mas não é capaz de gerar estrutura, como ressalta Piaget (1954/1994). Nesse sentido, nossos dados vêm ao encontro da teoria quando revelam que

afetividade e inteligência são construções paralelas, solidárias, indissociáveis, mas irreduzíveis e de natureza diferente.

Consideramos que esse aspecto é de extrema importância, tanto teórica como prática. Teórica no sentido que confirma empiricamente a hipótese de Piaget e prática no sentido de orientações pedagógicas. Verificamos que a atividade lúdica desprovida de desequilíbrios não garante às crianças o avanço nos aspectos da inteligência. A afetividade pode garantir o interesse e a motivação e conseqüentemente o esforço e o empenho para se manter mais tempo na tarefa e assim possibilitar a construção de novas estruturas da inteligência.

Gostaríamos de dizer que essa análise não é em hipótese alguma uma crítica à atividade lúdica, aos jogos, os quais defendemos inteiramente por acreditar em seus benefícios para as crianças. Nem tampouco queremos desconsiderar as relações de reciprocidade entre pares propiciadas por eles que podem engendrar novas estruturas. Nossa crítica é que os jogos devem ser valorizados não apenas como uma atividade interessante, mas como uma atividade que gera desequilíbrios afetivos e cognitivos, e nesse sentido não pode ser negligenciada pela escola, como vem ocorrendo.

Retomando o problema geral que norteou a presente pesquisa, podemos dizer que os resultados demonstraram que existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas tarefas escolares e que tal relação não se mantém nas crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas.

Ao constatar tal diferença nos participantes com queixa, evidencia-se a problemática envolvendo as dificuldades de aprendizagem. Na introdução deste trabalho apresentamos várias concepções que tentam explicar as principais causas das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. Nossa posição é considerá-la em sua complexidade, analisando o ser individual que se constrói, afetiva, cognitiva e socialmente ao longo do seu desenvolvimento. As visões reducionistas, de causa e efeito, que estão presentes na análise de professores e profissionais ligados ao ensino precisam ser aperfeiçoadas para que continuemos na busca por compreensões que beneficiem a criança, fazendo-a desenvolver-se satisfatoriamente em todos os aspectos.

Se os aspectos afetivos caracterizados por problemas familiares impedem a aprendizagem, esse impedimento não seria extensivo a qualquer tipo de aprendizagem e não apenas a dos conteúdos escolares?

Verificamos que a afetividade, entendida como a energética da ação, manifesta-se diferentemente dependendo do contexto, da atividade que está sendo proposta, mas que está também relacionada aos aspectos cognitivos que permitem a sua regulação. Sob este ponto de vista, uma questão parece não ficar bem compreendida. O paralelismo não existiria nas atividades lúdicas? Não podemos afirmar isso. Acreditamos que as atividades lúdicas possibilitam a expressão dos aspectos cognitivos por serem livres de pressões e tensões facilitando a livre expressão dos aspectos afetivos. Além disso, as atividades lúdicas são características da infância e sendo assim constituem uma necessidade, afetiva, cognitiva e social.

Dell' Agli (2002) ao estudar o jogo *Descubra o Animal* no diagnóstico psicopedagógico em diferentes idades (4 a 17 anos), verificou que ele foi adequado em todas elas. A autora constatou que no jogo toda criança tem condições de jogar e joga de acordo com sua estrutura cognitiva. Em sua discussão pontuou que a avaliação por meio do jogo se diferencia da avaliação por meio de testes. Numa situação de jogo, não se tem a preocupação de obter a resposta certa ou errada deixando a criança muito mais à vontade para se expressar tanto cognitiva como afetivamente. Ao transpor esse dado para as tarefas escolares, elas podem ser comparadas aos testes que como eles, esperam por uma resposta certa ou errada, o que pode impedir a expressão espontânea dos aspectos cognitivos e afetivos.

Brenelli (1996) constatou que nas sessões de intervenção com jogos, as quais denominou “espaço para pensar”, as crianças entregavam-se às atividades propostas com prazer e entusiasmo. As experiências vividas nesse espaço propiciaram o desenvolvimento da autoconfiança e da autovalorização positiva. A autora observou que quando a criança se envolve intelectualmente na resolução de uma situação-problema que lhe causa interesse, não há insatisfações e frustrações. Experiências estimulantes para as crianças, livres de coação e imposição por parte do adulto, permitem uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da inteligência e da afetividade.

Acreditamos que as diferenças nos aspectos afetivos das crianças com queixa estejam relacionadas mais à natureza da tarefa com todas as suas implicações e não à ausência de paralelismo entre os aspectos afetivos e cognitivos.

Nesse sentido, duas questões devem ser discutidas: como a escola tem apresentado os conteúdos escolares às crianças? O que fazer para que as crianças com queixa de dificuldade construam uma escala de valores tendo a aprendizagem escolar como uma atividade importante? É certo que encontrar essa resposta seria o desejo de todos os educadores que clamam por uma solução.

Vinha (2000) ao analisar o envolvimento das crianças nas lições de casa e em sala de aula se reporta ao desinteresse demonstrado por algumas crianças. Segundo ela, não é raro as crianças se envolverem com atividades que lhes dão prazer, deixando a lição para segundo plano. Em sala de aula, quando o professor propõe a mesma atividade para todas as crianças, elas se engajam diferentemente. Um grupo permanece muito tempo na realização das tarefas, capricham e fazem com cuidado. Foram essas condutas que os participantes de nosso estudo, sem queixa de dificuldade, apresentaram. Outras no entanto, demonstram desinteresse, realizando-as em pouquíssimo tempo, sem capricho e se envolvendo com atividades bem mais interessantes para elas. Em nossas observações constatamos que essas condutas foram características nas crianças com queixa de dificuldade. No entanto, acreditamos que tais comportamentos não se restringem às crianças com dificuldade.

Ao explicar tal situação, Vinha (2000) analisa a conduta do professor ao propor as atividades em sala de aula. Geralmente, o professor solicita a mesma atividade para todas as crianças e essa conduta não considera a etapa de desenvolvimento em que elas se encontram. Foi justamente o que observamos em nossa pesquisa. As atividades oferecidas pela professora foram as mesmas para os dois grupos e pudemos observar, em vários momentos, que elas estavam além da capacidade cognitiva das crianças com queixa, como por exemplo no momento M32 (página 163) quando a professora vai ajudar Bru (com queixa) e faz questionamentos e suas respostas revelam que ele não compreendeu a notícia do jornal.

A sugestão da autora seria a utilização de atividades diversificadas*, com opções interessantes e propostas desafiadoras para cada nível de desenvolvimento. A escolha da atividade pela criança também favoreceria o interesse dela, uma vez que motivada, a criança persevera, empenha-se e utiliza sua inteligência para conseguir realizar a atividade e esse interesse está na dependência de seu desenvolvimento e de suas necessidades individuais.

As crianças de nosso estudo com queixa de dificuldade não permaneciam por muito tempo engajadas na tarefa, uma vez que desviavam sua atenção para objetos, pessoas ou situações e conseqüentemente não conseguiam terminá-la. Não foram observadas condutas que implicassem em empenho e perseverança. Essas crianças realizavam as tarefas propostas, mas suas condutas levam-nos a inferir que as realizavam para cumprir o que era solicitado, revelando uma conduta heterônoma compatível com seu desenvolvimento cognitivo. Nas atividades lúdicas o interesse, o empenho apareceu com mais freqüência nessas crianças. Vale lembrar que nas situações lúdicas as crianças podiam escolher os jogos de que mais gostassem. Ao analisar as condutas de Eli e de Jul (ambos com queixa) no jogo o *Pingo no I*, percebemos que a construção de palavras, exigida pelo jogo, era muito difícil para eles. Ao perceberem que não estavam conseguindo, trocaram de jogo e suas condutas se modificaram. Essa troca não era permitida na tarefa escolar. A escolha dos jogos pode ter contribuído para as diferenças nas condutas afetivas observadas nas atividades lúdicas e escolares. De fato, as atividades diferenciadas proporcionam um maior envolvimento por levar em conta o nível de desenvolvimento e os interesse particulares da criança.

Zaia (1996b) utilizando jogos com um grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem, observou que a escolha dos jogos estava na dependência do desenvolvimento, o que proporcionou um maior interesse e motivação abrindo caminhos para novas estruturas cognitivas.

Kamii (1990) defende o uso dos jogos em sala de aula por se constituírem em situações ideais para a troca de opiniões entre as crianças. Neles as crianças estão mentalmente mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber como

* “O trabalho diversificado consiste em oferecer simultaneamente às crianças várias atividades que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, sendo livremente escolhidas por elas.” (Vinha, 2000, p. 199-200).

está seu raciocínio. A autora, ao se referir à aprendizagem da aritmética, faz uma crítica às atividades escolares que priorizam os cadernos de exercício em detrimento de atividades lúdicas que permitem à criança a construção do número por um processo de abstração reflexiva, além de minimizar a autoridade do professor.

Em síntese, as diferenças das condutas afetivas em atividades escolares e lúdicas podem ser justificadas pela utilização da “atividade diversificada” que na presente pesquisa foi a apresentação de diferentes tipos de jogos, com possibilidade da escolha e o uso livre de suas capacidades cognitivas e afetivas. Além disso, a atividade diferenciada direciona a energética para o processo, uma vez que não exige a resposta certa.

Embora muitos educadores saibam da importância da atividade lúdica e da atividade diferenciada, poucos as utilizam justificando que são situações trabalhosas, geram indisciplina e não é possível realizá-las em uma sala de aula com muitos alunos. Tais justificativas impedem que as crianças tenham uma aprendizagem mais significativa e mais afetiva. Embora não tenha sido objetivo da nossa pesquisa, registramos, por julgá-la pertinente, que durante toda a coleta de dados não houve situações de indisciplina, bagunça e desordem em sala de aula. O barulho que verificamos foram os esperados para a tarefa. Após a atividade, os jogos estavam intactos e nenhum material foi perdido. As crianças ao encontrar a pesquisadora em outros momentos, perguntavam quando ia voltar à sala de aula e se no próximo ano os jogos iriam continuar. Isso demonstra que a atividade lúdica trouxe envolvimento e motivação.

Em seu trabalho em oficinas de jogos de regras com crianças com dificuldades de aprendizagem que cursam de 1^a a 4^a séries, Macedo (1996) observou condutas de desatenção, conversas sobre assuntos não relacionados ao jogo proposto, brincadeiras, brigas, idas frequentes ao banheiro, entre outras. Segundo ele, tais alunos apresentam um comportamento duvidoso, errático, desesperançado, sem projeto, apenas direcionado para o momento presente que conhece tão somente a atenção fugidia e o gozo imediato, sem muito trabalho ou empenho caracterizando um comportamento inadequado à atividade que está sendo proposta.

Em nossas crianças com queixa de dificuldade observamos condutas diferentes das mencionadas pelo autor nas atividades lúdicas e semelhantes nas atividades escolares. Macedo (1996) menciona ainda que por meio do trabalho com jogos, as crianças, pouco a

pouco conquistaram a disciplina, a concentração e a diminuição espontânea das idas ao banheiro. As conversas, quando aconteciam, estavam relacionadas ao tema do jogo ou à atividade do momento.

Macedo (1996) faz uma análise interessante sobre essa questão discutindo-a por meio do *erro*. Do ponto de vista do professor, as crianças *erram* quando são indisciplinadas, desatentas e em consequência não conseguem aprender. Do ponto de vista dos alunos, os professores *erram* quando adotam método de ensino que aborrece ou que é ineficiente e quando são intolerantes às vicissitudes do processo de aprender. Uma forma de lidar com o *erro* seria ter uma atitude de pesquisa e reflexão com relação a ele, observá-lo e interpretá-lo na prática pedagógica tornando-o em instrumento de trabalho e não algo do qual se quer livrar. Se assim fosse, o resultado seria o desenvolvimento da criança e o aperfeiçoamento de nós mesmos.

A questão da afetividade permeia toda a prática pedagógica em todos os seus aspectos: situações de êxito e de fracasso, o desenvolvimento e o como as atividades são apresentadas às crianças.

A teoria de Piaget por sua riqueza e amplitude permite analisar os dados desta pesquisa de outras maneiras. As condutas das crianças frente aos questionamentos da professora e frente às solicitações das atividades produziram reações que merecem ser analisadas.

Piaget (1926/1994) ao explicar o método clínico cita cinco reações da criança que podem ser analisadas em um exame, sendo elas: não-importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea. Em nossos participantes observamos algumas dessas reações.

Macedo (1994) discute essas reações no cotidiano de sala de aula e com base em sua análise faremos a nossa.

Segundo Piaget (1926/1994) o não-importismo se caracteriza pelo aborrecimento da criança diante de uma pergunta, ou quando a pergunta não provoca esforço algum de adaptação. Nesse caso, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem o intuito de divertir-se ou construir um mito. Tal reação pode ser observada em vários momentos de nossa pesquisa e destacamos o M19 (página 161) quando Cla (com queixa) responde sem qualquer esforço de adaptação. Podemos dizer que a conduta afetiva de não

envolvimento observada em nossos participantes reflete, em muitas situações, o não-importismo.

Sobre o não-importismo, Macedo (1994) pergunta se essas atitudes não são mais comuns em muitos alunos diante das tarefas escolares e ainda o que é feito pelo professor para alterar esta situação. Segundo o autor, aborrecimento implica no horror, no ódio do aluno à aprendizagem escolar, visto que essa lhe causa enfado, depressão. É uma atitude afetiva mais condizente com o afastamento do que com a aproximação do estudo. A falta de esforço de adaptação reflete a carência de recursos de que o aluno dispõe para solucionar um problema que lhe é apresentado. É uma atitude que envolve o não arriscar, o não tentar e o não pesquisar levando a criança a desistir. Responder qualquer coisa e de qualquer forma seria a reação mais simples e imediata, uma estratégia que a criança utiliza para ficar livre do conflito que o professor tenta, em vão, estabelecer.

Ora, foi justamente isso que observamos em nossos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem. Eles, com maior frequência, manifestaram condutas de afastamento, de distância em relação ao estudo. São negligentes quanto às tarefas de casa, não demonstram qualquer mudança de comportamento antes de provas, como se as situações impostas pela realidade, não se referissem a eles. De certa forma são condutas que preservam a integridade do eu, pois se fosse diferente talvez elas não suportariam podendo inclusive levar a não adaptação patológica, gerando doenças.

Uma outra reação citada por Piaget (1926/1994) é a fabulação. Nesse caso, a criança responde a pergunta, mas faz isso sem uma reflexão, inventando histórias em que não acredita ou acredita simplesmente por ser um exercício verbal.

Macedo (1994) avalia essa reação como sendo mais positiva que a reação de não-importismo, embora ainda primitiva e insuficiente à aprendizagem escolar. Acredita que na fabulação há alguma ocupação da criança com a atividade, embora não haja raciocínio sobre o que fala ou escreve. A reação da criança é de “chute”, fala por falar, “representa”, mas não consegue interpretar o papel, “faz de conta” quando algo sério deve ser feito e reage, quando lhe pedem para agir.

Não foram essas reações que muitas de nossas crianças com queixa apresentaram? Analisando suas condutas quando a professora ia corrigir a tarefa escolar, quando copiavam a lição da lousa, podemos dizer que elas estavam, sem dúvida, apenas representando o

papel de aluno. Verificamos alguns “chutes” nas respostas e até mesmo falar por falar como podemos observar no momento M58 quando Jul (com queixa) responde que a conta ficaria “Caro!”. Embora não tenhamos presenciado situações de fabulação em nossas observações, elas foram citadas nas informações dos familiares que disseram que a criança inventa histórias para não ir à escola. Desse ponto de vista a escola significa um lugar não prazeroso que deve ser evitada.

Piaget (1926/1994) apresenta outra reação que consiste no esforço da criança em responder, mas a pergunta é sugestiva, ou ainda responde tentando agradar o examinador sem uma reflexão sobre o assunto, sendo denominada de crença sugerida.

Verificamos tal reação nos momentos em que a professora passava pelas carteiras para auxiliar as crianças com queixa e estas respondiam o que acreditavam ser o que a professora queria ouvir, como no momento M66 quando a professora auxilia Jul (com queixa) em todos os passos para fazer a operação aritmética e ela responde talvez pensando em dizer o que a professora queria, mas “erra”.

Após avaliar as características dessa reação, Macedo (1994) considera que a pergunta não é da criança ou não lhe interessa em nada e assim, ela responde na perspectiva do professor e não na sua. O autor faz uma analogia dessas crianças com “bonecos falantes” ou “papagaios”, uma vez que existe uma renúncia de si mesmo com o intuito de poder agradar. Cabe ao professor ajudar a criança a assumir a sua própria perspectiva.

Formar cidadãos críticos, autônomos, objetivo maior da Educação, não condiz com essa reação. Se analisarmos nossa própria história escolar, sem dificuldade significativa, com certeza vamos nos lembrar das famosas “decobas” que nada mais eram do que “crenças sugeridas”, ou seja, respostas que agradariam aos nossos professores, e que, de certa forma, seríamos recompensados com uma boa nota. Se tudo isso foi em vão, não sabemos ao certo, mas podemos dizer que existe um sentimento de ressentimento pela perda daquilo que hoje poderia ser nosso mas se diluiu ao longo do tempo.

Seguindo na análise das reações, Piaget (1926/1994) define a crença desencadeada que ocorre quando a resposta da criança é dada com reflexão e é retirada de seus recursos próprios a partir do interrogatório. A forma em que a pergunta é formulada e apresentada à criança leva-a a raciocinar em um certo sentido e a sistematizar seu conhecimento de uma

certa forma. Essa reação é originariamente produto do pensamento da criança construído sob comando.

Podemos dizer que essa reação é característica das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem. Em vários momentos, observamos a solicitação de ajuda durante as atividades escolares (M33, M75, M76 – páginas 163 e 171) e a professora propunha novos questionamentos e a partir deles as crianças conseguiam compreender e completar a atividade.

Macedo (1994) ao discutir essa reação, confronta as idéias de Piaget e Vygotsky por gerarem nos dias atuais grande polêmica. A teoria de Piaget valoriza a atividade espontânea da criança, ao passo que a teoria de Vygotsky valoriza a ajuda vinda do outro, seja ele professor ou colega. Dentre essas duas vertentes, o autor acredita que seja fundamental distinguir uma ajuda que privilegie a crença sugerida daquela que privilegie a crença desencadeada. Esta é uma tarefa complicada no contexto de sala de aula.

Em seu ponto de vista, a crença desencadeada abre e fecha elos que poderiam estar perdidos ou ignorados pela criança. Concorda que a pergunta, a fala do outro pode produzir ou levar a constatar algo que a criança não faria por si mesma. Mas adverte que mesmo com a ajuda do outro, o produto é dela, algo que foi pensado por ela, no qual acredita, ocorrendo, nesse caso, troca e complementaridade de funções.

Além disso, Macedo (1994) analisa essa crença quando avaliamos as crianças e questiona se nossa avaliação é sobre o que realmente a criança pensa a respeito da questão ou sobre aquilo que lhe é sugerido que responda, mas que nada tem a ver com ela.

Nesse debate atual, o autor convida-nos a rediscutir o lugar que ocupamos na aprendizagem da criança, avaliando o tipo de ajuda que estamos dando a ela e lembra que Piaget valoriza o papel do outro na crença desencadeada, mas adverte-nos do prejuízo causado ao fazê-lo na perspectiva da crença sugerida.

Por fim Piaget (1926/1994) explica a crença espontânea que ocorre quando a pergunta já é do conhecimento da criança e quando a resposta é em decorrência de uma reflexão anterior e original. A crença espontânea é a mais interessante de todas merecendo todo o esforço do psicólogo.

Ao interpretar a crença espontânea Macedo (1994) considera que ela resulta do biológico, do social e do coletivo, mas que pertence à criança que sintetiza suas necessidades e possibilidades instrumentais de ser e agir no mundo.

Analisando as atividades escolares, podemos dizer que a dinâmica ali instituída pouco favoreceu a análise de tal crença. Entretanto, durante o jogo *Descubra o Animal*, em que as crianças faziam perguntas e davam respostas a partir daquilo que foi construído por elas, o próprio pensamento das crianças pode ser analisado.

É interessante discutir ainda nossos dados nos remetendo à teoria da equilibração, central na teoria de Piaget e que está subjacente a toda conduta quer cognitiva, quer afetiva, quer social.

Piaget (1964/2001) afirma que o desenvolvimento psíquico se orienta para o equilíbrio, que ocorre de forma progressiva, gradual, ou seja, consiste numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Para ilustrar sua afirmação, o autor diz que basta notar as diferenças entre o pensamento adulto e o pensamento infantil. No campo da inteligência, comenta que o raciocínio adulto facilmente se opõe às instabilidades e às incoerências características das idéias infantis. O mesmo ocorre no campo da afetividade, quando percebemos que o equilíbrio dos sentimentos aumenta com o passar da idade. O mesmo ocorre com as relações sociais que, tal como a inteligência e a afetividade, são regidas pela lei de estabilização gradual.

Em cada estágio de desenvolvimento aparecem estruturas originais, cuja construção se difere dos estágios precedentes. No entanto, os aspectos essenciais dessas construções sucessivas não desaparecem, ao contrário, continuam no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais são edificadas as novas características. As modificações que ocorrem no desenvolvimento, ocorrem em função da necessidade de melhor organização. Desta forma, cada estágio apresenta uma forma particular de equilíbrio que se dirige em busca de uma equilibração sempre mais completa. Para Piaget (1964/2001) toda ação, ou seja, movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade que nada mais é que a manifestação de um desequilíbrio. Ocorre desequilíbrio quando algo, dentro ou fora do sujeito, se modifica, sendo necessário um reajustamento da conduta em função dessa modificação.

Não pretendemos explicar nesse momento toda a teoria da equilibração, mas estas informações são apenas para situar o que desejamos analisar.

Em síntese, Piaget (1964/2001) afirma que o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser compreendido como resultante de compensações completas frente às perturbações impostas pelo meio, graças às atividades do sujeito. As compensações são formas superiores de regulação que consistem em reações às perturbações sentidas pelo sujeito. As formas de compensação se diferenciam em função das tarefas que são apresentadas aos sujeitos.

Uma das formas de compensação descrita por Piaget (1977/1995) é a compensação alfa que ocorre quando a presença de um fato novo, não produz qualquer modificação no sistema cognitivo do sujeito. No caso de ser uma pequena perturbação, próxima ao ponto de equilíbrio, a compensação ocorre pela simples modificação introduzida pelo sujeito em sentido inverso ao da perturbação. Quando a perturbação é mais forte o sujeito a anulará, afastando-a uma vez que não lhe atribuirá importância ainda que a perceba. Nesse caso, o sujeito deforma-a de modo a submetê-la ao esquema que está disponível. O equilíbrio resultante dessa compensação se mantém instável.

Em nossos participantes com queixa foi esse tipo de compensação que observamos com maior frequência, e ela pôde ser observada na categoria rigidez. O auxílio da professora não gerava desequilíbrios, como podemos observar nos momentos M66, M68 e M77 (páginas 170 e 171). Algumas perturbações introduzidas pela professora provavelmente eram muito fortes para as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, não sendo assimiláveis pelos esquemas cognitivos de que dispunham naquele momento.

De outra forma, o sujeito pode apresentar comportamentos que integram o elemento perturbador externo no seu sistema cognitivo e nesse caso, a modificação no sistema ocorre por um deslocamento do equilíbrio até que ele se torne assimilável, ou melhor, o elemento novo se une a outros já organizados no sistema. Tais comportamentos são denominados de compensação beta e se transformam em variações internas que, embora superiores às do tipo alfa, são ainda compensações parciais, contudo, a perturbação é sentida como tal.

Essa compensação pôde ser melhor evidenciada nos participantes sem queixa, na categoria que adotamos como flexibilidade. As crianças desse grupo ao tomarem conhecimento de seus erros pela correção da professora, modificavam suas condutas pelos questionamentos introduzidos por ela. Ao terminarem suas tarefas e estas ao serem corrigidas pela professora continham erros, mas eram modificados pelos questionamentos colocados pela professora. Em outras palavras, a perturbação era sentida como tal pelo sujeito que buscava meios, por ensaios e erros, a fim de ultrapassá-la.

Há um comportamento considerado superior pelo autor por conseguir antecipar as variações possíveis e nesse caso as perturbações se inserem nas transformações virtuais do sistema cognitivo do sujeito. Essa forma de compensação, denominada gama, ocorre quando estabelece uma simetria exata entre as afirmações e negações, o que equivale a uma compensação completa. Nesse caso, a estrutura se fecha eliminando qualquer contradição proveniente tanto do exterior como do interior.

Como a forma de compensação beta, a forma gama só pôde ser observada nas crianças sem queixa de dificuldade. Durante os questionamentos feitos pela professora sobre os conteúdos que estavam sendo ministrados tais crianças participavam emitindo seu próprio ponto de vista, colocavam problemas demonstrando com essas atitudes que conseguiam antecipar as possíveis modificações que a atividade permitia.

Ao encerrar nossa discussão podemos dizer que os objetivos propostos nessa pesquisa foram alcançados. Em suma, as observações realizadas em sala de aula nos permitiram identificar os aspectos afetivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem e pudemos verificar que houve diferenças entre as condutas das crianças em situações que envolviam a tarefa escolar e as que envolviam a atividade lúdica.

Em relação ao nosso segundo objetivo, o presente estudo permitiu identificar os aspectos afetivos da conduta em crianças sem e com queixa de dificuldade de aprendizagem segundo a percepção do professor e da família.

Quanto às relações que nos propomos investigar, nossos resultados nos permitem responder que há relações entre os aspectos afetivos da conduta com os aspectos cognitivos observados por meio do desempenho nos conteúdos escolares, do *índice de operatoriedade* e do desempenho no jogo.

De posse dos nossos resultados e cientes de que os aspectos afetivos e cognitivos se relacionam uma questão se coloca: A escola leva em conta ambos os aspectos? Infelizmente, ao longo de nosso trabalho observamos que não, e isso nos leva a refletir sobre o que Piaget tem a nos oferecer a respeito dos objetivos da Educação.

Piaget (1972/2000) em seu livro intitulado “*Para onde vai a educação?*” discute vários aspectos relacionados à educação, mas nos centramos em um ponto que consideramos importante para nosso estudo: a Educação visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana bem como o respeito pelos direitos do homem e por sua liberdade.

Sobre esse objetivo, afirma que a educação consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, respeitando a autonomia no outro pela regra da reciprocidade que a torna legítima para eles próprios. Piaget (1972/2000) ao analisar tal objetivo, se reporta à escola tradicional que tenta formar personalidades autônomas por meio de intervenções que muitas vezes levam ao constrangimento intelectual e moral. Esse tipo de escola se opõe à formação plena da personalidade, uma vez que para sua formação é necessária a atividade espontânea e livre, em um meio social alicerçado na colaboração.

Em alguns momentos de nosso trabalho mencionamos o fato de a escola priorizar os aspectos da inteligência em detrimento dos aspectos afetivos e sociais. Mas, para Piaget (1972/2000) o desenvolvimento psicológico consiste não apenas no desenvolvimento dos aspectos intelectuais, mas ele é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais presentes na escola e chama-nos a atenção para a inibição afetiva que bloqueia freqüentemente o raciocínio dos alunos em decorrência de fracassos impostos por esse tipo de ensino. A Educação constitui para ele um todo indissociável e dessa forma não é possível construir personalidades autônomas no campo moral levando o indivíduo a um constrangimento intelectual ao ter que se submeter a uma aprendizagem por imposição que não lhe permite descobrir a verdade por si mesmo. Se o indivíduo é passivo intelectualmente não conseguirá ser livre moralmente e vice-versa.

A solução então seria o uso de métodos de ensino denominados por ele de “ativos” por terem como base a intervenção de um meio coletivo que além de ser formador da personalidade moral, é fonte de trocas intelectuais organizadas e isso implica na cooperação, na reciprocidade entre os indivíduos.

Baseando-nos nesse tipo de educação proposta por Piaget e considerando que ao proceder uma reflexão cuidadosa, tornamo-nos conscientes daquilo que pretendemos enquanto sociedade, não é mais possível perpetuar numa educação que desconsidere todos os aspectos relacionados ao ser humano. Como muitos, acreditamos que é somente pela Educação que conseguiremos formar realmente indivíduos livres, capazes de pensar e de amar muito além de si próprios. Só assim seremos verdadeiramente felizes.

Consideramos que nossa pesquisa contribuiu para a compreensão das relações entre afetividade e cognição em crianças com e sem queixa dificuldades de aprendizagem. No entanto, estamos cientes de suas limitações, deixando abertos alguns questionamentos. Dentre eles, podemos citar as discussões relativas à gênese da afetividade que contribuem para as condutas atuais das crianças. Embora, acreditando na gênese, conforme destacamos ao longo do trabalho, são necessárias pesquisas empíricas capazes de comprovar tal hipótese. Inclusive, um estudo longitudinal seria o mais indicado. Além disso, a amostra deve ser ampliada, pois um número maior de participantes poderia acrescentar variantes que não apareceram em nosso trabalho o que permitiria realizar outro tipo de análise. Acreditamos também que outras formas de investigar a afetividade devem ser buscadas, para que possamos ter indicadores mais precisos.

Ao finalizarmos a presente pesquisa, de alguma forma somos levados a refletir sobre o que nos motivou a realizá-la. Iniciamos com um sentimento difuso, confuso, ou melhor, intuitivo, que as palavras nem conseguiam expressar. Aos poucos o que queríamos foi se definindo e nos permitiu seguir por alguns caminhos sem saída, que fomos obrigados a abandonar. Foi nesse ir e vir, repletos de ansiedade e expectativa, que conseguimos expressar a crença de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser simplesmente explicadas por problemas afetivos, entendidos como desestrutura familiar, como se esses fossem simplesmente as causas do não-aprender. Essa foi nossa real motivação. Sempre nos perguntávamos: as crianças sem queixa de dificuldade não têm problemas afetivos? Se sim, como elas os superam a ponto de não interferirem na aprendizagem escolar? Em nossa pesquisa constatamos que a maioria das crianças sem queixa apresentava problemas dessa natureza e nossa experiência com crianças também nos mostrava isso. Da mesma forma nos deparávamos com crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem que não apresentavam problemas afetivos significativos, pelo menos do nosso ponto de vista. Então,

por que não estudar apenas a afetividade nas crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem? Porque acreditávamos que os aspectos cognitivos também estavam envolvidos e não poderiam ser negligenciados. Nosso trabalho mostrou que essa relação é muito mais ampla por envolver construções individuais que precisam ser consideradas.

Além disso, nosso estudo nos permite destacar algumas implicações pedagógicas. No que se refere aos aspectos afetivos nossa pesquisa demonstrou que pautar as causas do não-aprender nesse fator como sendo único é algo bastante simplista e essa visão precisa ser urgentemente ultrapassada para que possamos pensar em outros aspectos que de fato contribua com o desenvolvimento das crianças. Um deles sem dúvida se pauta na natureza da tarefa proposta em sala de aula que, quando adequada, propicia não apenas a cognição, mas também a afetividade.

Com relação à indicação da professora sobre as crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem podemos dizer que embora alguns estudiosos critiquem o encaminhamento feito pelo professor, verificamos que eles foram pertinentes, ou seja, foram constatadas dificuldades nas crianças indicadas o que endossa esse tipo de procedimento.

O aspecto afetivo, cognitivo, moral, social e espiritual compõe o ser humano em sua totalidade e a escola se quiser ser de fato uma instituição formadora não pode se eximir da responsabilidade de abordar em sua metodologia todos eles com o mesmo peso e a mesma importância. Tudo isso pode ser considerado como ideal a ser conquistado, mas jamais como algo impossível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. F. C. de. (1993). O lugar da afetividade na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*. n.1, 229-249.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, J. G. (1997). O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In J. G. Aquino (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 91-109). São Paulo: Summus.
- Arantes, V. A. (2001). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 137-153.
- Araújo, U. F. (2003). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In V. A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 153-169). São Paulo: Summus.
- Barone, L. M. C. (1990). *De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F. & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bazi, G. A. P. (2003). *As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. In V. A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 191-213). São Paulo: Summus.
- Bellini, L. M. (1993). *Afetividade e cognição: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana em Reich e Piaget*. São Paulo. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. (1993). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Borges, L. A., Loureiro, S. R. (1990). O desenho da família como instrumento da avaliação clínica de um grupo de crianças encaminhadas para atendimento psicopedagógico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 42(3), 106-114.

- Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: a construção de lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus.
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2000). Inteligência emocional: definição do construto e instrumentos de medidas. In F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.). *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp. 135-154). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, J. S. F. de (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: J. G. Aquino (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-24). São Paulo: Summus.
- Camargo, D. de. (2002). Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*. 6(2), 213-222.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o aprender: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ciasca, S. M. (2003). Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In S. M. Ciasca (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar* (pp. 19-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Corrêa, R. M. (2001) *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. de La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 85-98). São Paulo: Summus.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia*. (3ª ed.) São Paulo: Makron Books.
- Delahanty, G. (1994). Biografia psicanalítica de Jean Piaget. In G. Delahanty & J. Perrés (compiladores). *Piaget el psicoanálisis* (pp. 25-33). Xochimilco (México): Editora Universidad Autónoma Metropolitana.

- Dell' Agli, B. A. V. (2002). *O jogo de regras como um recurso no diagnóstico psicopedagógico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo.
- Dell' Agli, B. A. V.; Brenelli, R. P. (2005). Análise do jogo “Descubra o Animal” em crianças que apresentam nível de transição quanto ao raciocínio classificatório. [Resumo: CD-ROM]. *I Congresso Latino-Americano da Psicologia*, ULAPSI.
- De Souza, M. T. C. C. (1990). *Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- De Souza, M. T. C. C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 53-70). São Paulo: Summus.
- De Souza, M. T. C. C. (2005). Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. *Boletim de Psicologia*. LV(123), 205-232.
- Dias, M. G. B. B.; Vikan, A. & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*. 5(1), 49-70.
- Dolle, J. M. (1993). *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dolle, J. M. & Belano, D. (1999). *Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dolto, F. (1999). *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- DSM-IV-TR (2002). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (4d. rev.) Porto Alegre: Artmed.
- Fadiman, J. & Frager, R. (1986). *Teorias da personalidade*. São Paulo: HARBRA.
- Fini, L. D. T. & Calsa, G. C. (2006). Matemática e afetividade: alunos desinteressados no ensino fundamental? In F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp.163-180). São Paulo: Vetor.

- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1998). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. [CD-ROM]. v.I. Imago Editora: Rio de Janeiro. Originalmente publicado em 1969.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e moções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.71-88). São Paulo: Summus.
- Gazzaniga, M S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2006). *Neurociência cognitiva: a biologia da mente*. 2ª edição, Porto Alegre: Artmed.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. (2006). Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças: estudos de construção e validação. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 10(2), 235-245.
- Gimenes, B. P. (1996). *O jogo de regras nos jogos da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes institucionalizados segundo Piaget*. Dissertação de Mestrado, Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, São Paulo.
- Jacob, A. V., Loureiro, S. R., Marturano, E. M., Linhares, M. B. & Machado, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho de escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 153-162.
- Kamii, C. (1990). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M. (2003). *Princípios da neurociência*. 4ª ed. Barueri, SP: Manole.
- Kupfer, M. C. M. (2003). Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In V. A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.35-52). São Paulo: Summus.

- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à psicologia escolar. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Y. de (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 15(1), 13-25.
- La Taille, Y. de (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 19(1), 09-17.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, L., Petty, A. L. S. & Passos, N. C. (2000). *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Macedo L. (1996). O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In L. Macedo (Org.) *Cinco estudos de educação moral* (pp. 179-209). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mantovani de Assis, O. (Org.). (1981). *Provas para diagnóstico do comportamento operatório*. Texto utilizado no PRORPRE (Programa de Educação Pré-Escolar). Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação (mimeo).
- Mantovani de Assis, O. (2003). Desenvolvimento afetivo. In O. Z. Mantovani de Assis & M. C. de Assis (Orgs.). *PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil* (pp. 157-159). Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Unicamp.
- Martinelli, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli. *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 99-121). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Martinelli, S. C. (2006). Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. In F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp.43-56). São Paulo: Vetor.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- Moreno, M.; Sastre, G.; Leal, A. & Busquets, M. D. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Nassif, L. E., Campos, R. H. F. (2005). Edouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, pp. 91-104. Retirado em 09/out/2005, do Word Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>
- Ohlweiler, L. (2006). Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlwiler & R. S. Riesgo. (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 43-57). Porto Alegre: Artmed.
- Oliva, A. D., Otta, E., Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., Lopes, F. A., Yamamoto, M. E.; Moura, M. L. S. (2006). Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 53-62.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp.75-84). São Paulo: Summus.
- Oliveira, J. H. B. (2001). *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, M. K. & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes, (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 13-34). São Paulo: Summus.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo.
- Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Paulo, M. S. L. L. de (1998). *A influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., De Ávila, L. M. & Stein, L. M. (2006). Memória, humor e emoção. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. 28(1), 61-68.
- Pessotti, I., Z. (2002). Razão e emoção no pensamento contemporâneo. In L. Macedo & B. A. de Assis, B. A. (Orgs.) *Psicanálise e Pedagogia* (pp. 29-41). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1962). Will and action. In *Bulletin of the Menninger clinic*. 26(3). Three lectures presented as a series to the Menninger School of Psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Tradução: André Corrêa Rollo, UFRGS.
- Piaget, J. (1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DALAHANTY, G.; PERRÉS, J. (compiladores). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Originalmente publicado em 1954.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. Originalmente publicado em 1932.
- Piaget, J. (1994). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record. Originalmente publicado em 1926.
- Piaget, J. (1995). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote. Originalmente publicado em 1977.
- Piaget, J. (1996). *O nascimento da inteligência*. Editora Guanabara. Originalmente publicado em 1936.
- Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Originalmente publicado em 1980.
- Piaget, J. (2000). *Para onde vai a educação?* (15ª ed.) Rio de Janeiro: José Olympio. Originalmente publicado em 1972.
- Piaget, J. (2001) *Seis estudos de psicologia*. (24.ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. Originalmente publicado em 1964.

- Piaget, J. (2001). Criatividade. In M. S. Vasconcelos. (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo* (pp. 11-20). São Paulo: Moderna.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2001). *Psicologia da criança*. (17^a ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Originalmente publicado em 1966.
- Pinto, F. E. M. (2002a). É impossível o estudo da afetividade na ciência psicologia? *Barbarói*. Santa Cruz do Sul, 17, 35-48.
- Pinto, F. E. M. (2002b). As razões do coração: as (prováveis) características da afetividade na psicologia. *Alethéia*. Canoas, 16, 29-135.
- Proença, M. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza, (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 19-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Queiroz, S. S. (2000). *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: Um estudo com o jogo da senha*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2002). Razão e emoção no pensamento contemporâneo. In L. Macedo & A. B. Assis (Orgs.). *Psicanálise e pedagogia* (pp. 42-47). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rebelo, J. A. S. (1998). Dificuldades de aprendizagem na matemática: as suas relações com problemas emocionais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXII(2), 227-249.
- Ribeiro, M. P. O. (2001). *Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ribeiro, R. L., Pompéia, S., Bueno, O. F. (2004). A. Normas brasileiras para o International Affective Picture System (IAPS): comunicação breve. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. 26(2), 190-194.
- Rossini, S. D. R., Santos, A. A. A.. (2001). Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamento. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S.

- Martinelli (Orgs.). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes.
- Rotta, N. T. (2006). Dificuldades para a aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo, (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 113-123). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. A. A., Rueda, F. J. M. & Bartholomeu, D. (2006). Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: F. F. Sisto, S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp. 93-110). São Paulo Vetor.
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna.
- Sastre, G., & Moreno, M. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. In V. A. Arantes (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 129-151). São Paulo: Summus.
- Sisto F. (2001). Dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovith, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-39). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.) *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp. 13-30). São Paulo: Vetor.
- Spitz, R. A. (1993). *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. (7^a ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Tognetta, L. R. P. & Mantovani de Assis, O. Z. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 32(1), 49-66.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vinha, T. P (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP.

- Viscott, D. (1982). *A linguagem dos sentimentos*. São Paulo: Summus.
- von Zuben, R. B. (2003). *A construção dialética no jogo de regras Traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Unicamp, Campinas.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores*. (6^a ed. 4^a tiragem). São Paulo: Martins Fontes.
- Zaia, L. L. (1996a). O processo de solicitação do meio na intervenção psicopedagógica: um estudo de caso. In O. Z. Mantovani de Assis, M. C. de Assis, M. & Ramozzi-Chiarottino, Z. (Orgs.). *Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – Piaget: teoria e pesquisa* (pp. 207-217). Campinas: Tecnicópias Gráfica e Editora Ltda.
- Zaia, L. L. (1996b). *A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Unicamp, Campinas.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. Originalmente publicada em 1941.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. São Paulo: Martins Fontes. Originalmente publicado em 1934.
- Weiten, W. (2002). *Introdução à psicologia: temas e variações*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

(Adaptado por von Zuben, 2003)

ASPECTOS DE RELACIONAMENTO

1. Como é o relacionamento deste aluno com você?
2. Como é o relacionamento deste aluno com os colegas na sala e fora da sala de aula?
(Exemplo: na hora da entrada e saída, nas aulas de Educação Física, no recreio, em atividades como assistir um filme ou em um passeio fora da escola).

ASPECTOS DE COMPREENSÃO GERAL

Como é a compreensão deste aluno quanto a:

1. Regras de funcionamento da classe e da escola.
2. Instruções para realizar as tarefas.
3. Apresentação de uma nova informação.
4. Relacionamento entre diversas informações.

APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS

1. Como é a sua compreensão nas atividades de leitura.
2. Como é a sua produção escrita, quanto ao nível de aquisição da escrita; seqüência lógica dos fatos e desenvolvimento e clareza das idéias.
3. Como é sua compreensão nas atividades de Matemática, quanto ao Sistema de Numeração Decimal: à resolução de problemas e às técnicas operatórias das quatro operações.

ASPECTOS RELATIVOS A CONCENTRAÇÃO E ATENÇÃO

1. Em que situação este aluno mostra-se concentrado e atento. (Exemplo: quando você está explicando ou mostrando algo, quando está realizando uma tarefa, quando ele está fazendo algo junto com um colega, quando está fazendo algo sozinho, outras situações – especificar).

2. Em que situações este aluno mostra-se dispersivo, desatento. (Exemplos – idem ao item anterior).

ASPECTOS DE MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO

1. Em que situações este aluno participa ativamente, com vontade, com empenho (dentro e fora da sala de aula).
2. Em que situações o aluno não participa ou demonstra pouco envolvimento, faz por fazer ou só para não ser chamado à atenção.

OUTROS ASPECTOS QUE O PROFESSOR GOSTARIA DE COMENTAR.

Espaço para comentar outros aspectos, não abordados nas questões anteriores, que considere relevantes sobre a aprendizagem e comportamento do referido aluno.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE

HISTÓRIA ESCOLAR DA CRIANÇA

1. Em que idade entrou na escola?
2. Teve dificuldade de adaptação?
3. Quais as séries freqüentou?
4. Teve alguma repetência? Se sim, qual foi o motivo?
5. Apresenta e/ou apresentou dificuldades de aprendizagem?
6. Se sim, quais dificuldades? Em quais matérias?
7. Quando elas apareceram?
8. Foi feito algum encaminhamento para especialista? Se sim, quem encaminhou?
9. Como a família lida com as dificuldades da criança? E a criança?
10. Há alguma mudança no comportamento da criança nas vésperas de prova? Quais?
11. Incomoda-se com a nota? Sente-se envergonhado por não tirar boas notas?
12. Gosta de ir à escola? E fazer as lições?
13. Aceita ajuda dos pais e/ou algum parente nas atividades escolares?

ASPECTOS DO RELACIONAMENTO

1. Como é o relacionamento da criança com seus familiares?
2. Como é o relacionamento da criança com amigos fora da escola? E com os amigos da escola.
3. Teve ou tem algum problema de relacionamento? Como é resolvido?
4. A criança gosta e aceita ser acariciada?
5. Como a criança reage aos problemas familiares?

ASPECTOS SOCIAIS

1. Quando lhe é solicitado, compra coisas no supermercado sozinha?
2. Lida bem com dinheiro?
3. Cuida sozinho de si (trocar de roupa, se servir etc.)

4. É convidado para festas de aniversário de amigos?
5. Gosta de ir a festas e/ou sair para passear?
6. Fica demasiadamente ansioso nas vésperas de algum evento? O que ocorre (perda de apetite, agressividade, perda do sono etc.)
7. Prefere brincar sozinho ou com amigos?
8. Tem muitos amigos ou prefere brincar apenas com um?

DESENVOLVIMENTO

1. O desenvolvimento (físico, psicomotor e de linguagem) foi dentro do esperado para a idade ou teve atrasos? Se houve atrasos em quais aspectos.
2. Fica doente com frequência?

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA

1. De uma maneira geral descreva como é seu filho.

OFÍCIO 01/200_

São João da Boa Vista, ___ de _____ de 200__.

Ref: Permissão para pesquisa.

Prezado(a) Senhor(a),

Venho por meio desta, solicitar à Vossa Senhoria a permissão para desenvolver um projeto de pesquisa com as crianças que estudam na escola _____. O estudo não trará nenhum ônus para as crianças. Ele tem como objetivo analisar as relações entre aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Pretendemos com o estudo contribuir para a evolução de nossa Ciência e também contribuir com nossa Educação. Essa pesquisa refere-se a um projeto de doutorado vinculado ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e está sob orientação da Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli.

Sem mais para o momento subscrevo-nos.

Atenciosamente,

Betânia Alves Veiga Dell' Agli

Senhora _____
Secretária de Educação de São João da Boa Vista
Nesta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

Título da Pesquisa: “Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem”

Você e seu filho(a) são convidados a participar dessa pesquisa, que tem como finalidade investigar a relação entre afetividade e o desenvolvimento lógico do pensamento em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, sob a responsabilidade de Betânia Alves Veiga Dell’ Agli, psicóloga, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Rosely Palermo Brenelli.

Assinando esse Termo de Consentimento você está ciente que serão realizadas entrevistas com a mãe e/ou responsável, com a professora, com as crianças e observações em sala de aula tanto em atividades escolares como em atividades com jogos. Além disso, serão aplicadas individualmente nas crianças as provas para avaliar o desenvolvimento lógico do pensamento.

A pesquisa será realizada na própria escola durante o período de aula, e as sessões serão gravadas em fita cassete e/ou vídeo para posterior análise.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo sua apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Os procedimentos em questão, não envolvem riscos conhecidos e não fere a integridade moral dos sujeitos. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Havendo interesse ou necessidade você pode interromper sua participação e a participação de seu/sua filho(a) antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso sofram quaisquer tipo de ônus.

Você obteve todas as informações necessárias para poder decidir sobre sua participação e a participação de seu/sua filho(a) na referida pesquisa. Para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas pelo telefone (19) 3788-8936 e/ou com a responsável pelo estudo, Prof^ª Dr^ª Rosely Palermo Brenelli, pelo telefone (19) 3788-5555 na Faculdade de Educação da mesma universidade.

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome da mãe e/ou responsável

Nome da criança

Local e data

Assinatura da mãe e/ou responsável

Responsável pela pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título da Pesquisa: “Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem”

Você é convidada a participar dessa pesquisa, que tem como finalidade investigar a relação entre afetividade e o desenvolvimento lógico do pensamento em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, sob a responsabilidade de Betânia Alves Veiga Dell’ Agli, psicóloga, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli.

Assinando esse Termo de Consentimento você está ciente que serão realizadas entrevistas com a mãe e/ou responsável por seus alunos, entrevistas individuais com seus alunos e observações em sua sala de aula tanto em atividades escolares como em atividades com jogos. Além disso, serão aplicadas individualmente nas crianças as provas para avaliar o desenvolvimento lógico do pensamento e entrevistas com você para obter informações sobre os alunos participantes da pesquisa.

A pesquisa será realizada na própria escola durante o período de aula, exceto a entrevista com você que deverá ser em outro período. Os procedimentos serão gravados em fita cassete e/ou vídeo para posterior análise.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo sua apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Os procedimentos em questão, não envolvem riscos conhecidos e não fere a integridade moral dos sujeitos. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico aos seus alunos.

Havendo interesse ou necessidade você pode interromper sua participação antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso sofra qualquer tipo de ônus.

Você obteve todas as informações necessárias para poder decidir sobre sua participação na referida pesquisa. Para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas pelo telefone (19) 3788-8936 e/ou com a responsável pelo estudo, Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli, pelo telefone (19) 3788-5555 na Faculdade de Educação da mesma universidade.

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome da professora

Local e data

Assinatura da professora

Responsável pela pesquisa

REGRAS DOS JOGOS

KALAH

PARTICIPANTES: 2 (dois).

OBJETIVO:

Colocar o maior número de sementes em seu *kalah*.

REGRAS:

- Para iniciar o jogo, cada participante distribui (planta) três sementes em cada cova, com exceção daquela localizada no centro do comprimento, onde deve colocar quatro;
- Os *kalahs*, situados nas laterais, devem ficar vazios;
- Os participantes fazem suas jogadas alternadamente, procurando garantir mais sementes em seu *kalah*.
- Na sua vez, o jogador pega todas as sementes de uma das covas, do seu lado do tabuleiro (sua casa) e “semeia”, colocando sementes no *kalah* do outro jogador;
- Sempre que a última semente cair no seu *kalah*, o participante terá o direito de jogar novamente, mesmo que seja em jogadas consecutivas;
- Toda vez que a última semente cair numa cova vazia do seu lado, o participante terá o direito de capturar (recolher) todas as sementes do adversário que estiverem na cova diretamente oposta a sua e colocar em seu próprio *kalah*.
- O jogo termina quando um dos jogadores não tiver mais sementes para movimentar.

SOBE-DESCE

JOGO:

Peça aos jogadores para lançar o dado. Quem tirar o número maior, começa o jogo. Na sua vez de jogar, lance o dado e ande o número de pontos indicado por ele.

SUBINDO - Quando sua ficha cair em uma casa onde está a parte de baixo de uma escada, suba direto para a casa onde a escada termina.

DESCENDO – Quando sua ficha cair em uma casa com um escorregador, desça até casa onde ele termina.

PARA CHEGAR À CASA NÚMERO 100 – Para atingir a casa número 100, você deve tirar o número necessário no dado. Por exemplo, se a ficha estiver no número 97 e você tirar 5 no dado, sua ficha anda 3 casas para frente e volta 2, parando no número 98.

FIM DE JOGO:

Vence o jogo quem consegue chegar primeiro à casa número 100.

PIRÂMIDE

OBJETIVO DO JOGO:

Colocar a última peça, que forma o vértice da pirâmide.

REGRAS DO JOGO:

- No início do jogo, as peças (bola de madeira) começam fora do tabuleiro.
- Decida quem começa jogando.
- Alternadamente, um jogador de cada vez, retira uma de suas peças da reserva e a coloca no tabuleiro.

ECONOMIZANDO PEÇAS:

- O jogador que formar um quadrado com suas peças, ou colocar 4 de suas peças em linha na horizontal ou vertical, pode em ambos os casos retirar uma de suas peças do tabuleiro e retorná-la para sua reserva.

- O jogador que formar um quadrado com suas peças, ou colocar 3 de suas peças em linha, na horizontal ou vertical no segundo andar, também economiza uma de suas peças, podendo retirar qualquer umas de suas peças do tabuleiro e retorná-la para a reserva.

- Toda vez que se formar um quadrado com peças mistas, tanto no primeiro andar ou no segundo andar, o próximo jogador da vez, pode deslocar uma de suas peças que já esteja no tabuleiro e coloca-la sobre o quadrado, subindo assim um andar. Caso este jogador não tenha uma peça disponível no tabuleiro, ele retira uma de suas peças da reserva e a coloca em qualquer lugar do tabuleiro.

- O jogador não é obrigado a subir numa base quando possível.

- É proibido deslocar peças que faça parte de um quadrado que já sirva de base a uma peça.

- O jogador que formar na mesma jogada uma linha com 4 de suas peças no 1º andar ou 3 em linha no 2º andar, mais um quadrado, pode retirar duas de suas peças e retorná-las para sua reserva.

TÉRMINO DO JOGO:

O jogador que mais economizar peças será o vencedor. Pois será deste a última peça a ser colocada no vértice da pirâmide.

MATIX

COMO SE JOGA:

As peças são colocadas aleatoriamente no tabuleiro (no verso da tampa) com o número para cima.

Escolhe-se por sorteio o jogador que começa. Ele retira uma peça do jogo e escolhe se quer jogar no sentido vertical ou horizontal. O companheiro jogará no outro sentido. Cada um, alternadamente, vai retirando peças do jogo. Cada peça retirada é substituída pela estrela.

O jogo termina quando acabarem todas as peças ou não houver mais peças nas filas (vertical e horizontal) onde a estrela se encontra.

OBJETIVO DO JOGO:

Fazer o maior número de pontos somando todas as peças de valor positivo e subtraindo as de valor negativo.

IMAGEM E AÇÃO

OBJETIVO:

Ser a primeira equipe a adivinhar 4 palavras através de desenhos.

PREPARAÇÃO:

- Os jogadores devem se dividir em duas equipes. Se houver um número ímpar de participantes, uma das equipes ficará com um jogador a mais. Na próxima partida um dos participantes desta equipe passará para a outra equipe.
- As cartas vermelhas e azuis devem ser embaralhadas separadamente, formando dois montes que devem ser colocados sobre a mesa com as palavras viradas para baixo.
- As crianças de oito anos ou mais vão usar o baralho vermelho. As menores, de cinco a sete anos, jogam com o baralho azul, que possui palavras mais fáceis de desenhar.

JOGO:

- Em cada carta existem quatro palavras para desenhar. A primeira é a mais fácil, e é por ela que se começa. Na seqüência, elas vão ficando mais difíceis. A quarta é a mais difícil de todas.
- Cada equipe escolhe um jogador para ser o primeiro desenhista. Ele pega a primeira carta de um dos montes e, sem mostrar o conteúdo a ninguém, começa a desenhar.
- Neste momento, um dos jogadores vira a ampulheta e todos os jogadores da equipe tentam adivinhar o que ele está desenhando. O desenhista pode desenhar e apagar quantas vezes ele achar necessário.
- Olho vivo no desenhista! Ele não pode falar, fazer sinais nem escrever números ou letras enquanto desenha.
- Sua equipe adivinhou a palavra antes de acabar o tempo da ampulheta? Que bom! Marque um ponto, fazendo um x no quadro plastificado, ao lado do número 1.

- Se sua equipe não conseguiu, vocês não marcaram nenhum ponto. Mas não fiquem tristes. Na próxima jogada vocês capricham mais no desenho.
- A carta utilizada vai para um monte de descartes, e agora é a vez da outra equipe.

DICA:

Os gizes de cera coloridos facilitam a identificação dos desenhos.

Por exemplo, um céu azul ou uma maçã vermelha... E tem também o apagador, que é pra você caprichar ainda mais quando sua equipe não entender o desenho.

PRÓXIMAS RODADAS:

Sempre que uma equipe jogar, ela deve escolher um desenhista diferente da jogada anterior.

Dessa maneira, haverá um rodízio entre os participantes de cada equipe e todos terão a sua vez de desenhar.

Os próximos desenhos vão depender do resultado das jogadas anteriores para serem feitos.

Imagine que sua equipe adivinhou o primeiro desenho e marcou um ponto no quadro plastificado. Quando o próximo desenhista da equipe pegar uma carta, ele deverá olhar a palavra de número 2 e desenhá-la. Na jogada seguinte, para que a equipe possa adivinhar a palavra de número 3, será necessário já ter acertado a de número 2 na jogada anterior, e assim por diante.

VENCEDOR:

Ganha o jogo a equipe que conseguir acertar primeiro as quatro palavras.

SUGESTÕES:

- Às vezes, as crianças menores sentem um pouco de dificuldade em desenhar as palavras em apenas um minuto. Pode-se dar a elas um tempo extra, virando-se a ampulheta novamente, ou deixar que elas desenhem somente as primeiras palavras das cartas durante toda a partida.

- Você também poderá usar lenço de papel ou algodão para apagar os plastificados.

PINGO NO I

1. Pode ser jogado por no máximo 4 pessoas ou em duplas.
2. Espalham-se as cartas na mesa com as letras viradas para baixo.
3. Cada jogador vira uma carta na sua vez e assim sucessivamente até alguém conseguir formar uma palavra com as letras abertas. A palavra deve ter no mínimo 4 letras.
4. Quem formar uma palavra primeiro, mesmo fora da sua vez, fala “PINGO!” e retire as letras que a compõem formando um jogo.
5. Se o jogador que falou “PINGO!”, não conseguir formar a palavra em 15 segundos, um participante que formar outro jogo diz então, “PINGO NO I!” e rouba a vez do primeiro, o qual só poderá formar nova palavra após outro jogador falar “PINGO!”.
6. O jogo continua a partir do seguinte de quem formou a palavra, virando as cartas até acabarem.
7. Ganha o jogo àquele que acumular o maior número de cartas.

CONSIDERAÇÕES GERAIS:

- Conforme a idade dos jogadores pode-se alterar o número mínimo de letras por palavra, estabelecer regras para o uso de verbos, idiomas etc. Jogos temáticos podem ser uma boa idéia!
- O baralho não contém cartas com acentuação. Cabe aos jogadores especificar como proceder quando a palavra for acentuada.

DESCUBRA O ANIMAL

NÚMERO DE PARTICIPANTES:

Para jogar este jogo deve ter 2 participantes. Em cada partida 1 jogador esconde um animal e o outro jogador joga fazendo perguntas, a fim de descobrir o animal que o adversário escondeu.

OBJETIVO DO JOGO:

Adivinhar o nome do animal escondido. Para isso, o jogador deverá propor de quatro a seis perguntas às quais só se responde por sim ou não e pensar bem para fazer boas perguntas. Na última pergunta o jogador deverá indicar o nome do animal que está escondido. O jogador poderá arrumar e manipular as figuras à sua maneira durante o jogo.

CILADA**PARTICIPANTES:**

O Cilada é um jogo individual.

OBJETIVO:

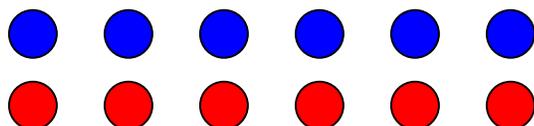
Encaixar todas as peças do quebra-cabeça.

REGRAS:

- No verso e dentro da caixa do jogo têm alguns quebra-cabeças.
- Escolha um e separe as peças que devem ser usadas. As letras se encontram no verso das peças.
- Não pode usar outras peças. Só devem ser usadas as peças que compõem o quebra-cabeça escolhido. As peças restantes devem ser guardadas.

PROVAS PARA O DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO**(Organizado por Mantovani de Assis, 1981)****PROVA DA CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DISCRETAS**

I. Procedimento:



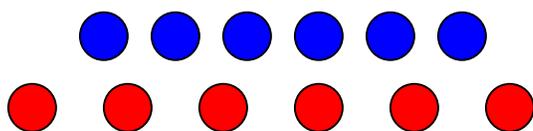
Disponibilizar sobre a mesa 6 a 8 fichas, alinhando-as, e pedir à criança que faça outra fileira igual com as fichas vermelhas, dizendo:

“Ponha o mesmo tanto (a mesma quantidade) de suas fichas, como eu fiz com as azuis, nem mais, nem menos”, ou “Faça com suas fichas uma fileira igual à minha, com o mesmo tanto de fichas nem mais nem menos”.

Anotar o desempenho da criança e se necessário dispor as fichas azuis e vermelhas em correspondência termo a termo. Depois apresentar as seguintes questões:

“Você tem certeza que estas duas fileiras têm o mesmo tanto de ficha?” ou “Há o mesmo tanto (ou a mesma quantidade) de fichas vermelhas e azuis?”

“Se eu fizer uma pilha com as fichas azuis e você fizer uma pilha com as fichas vermelhas qual das duas ficará mais alta?” “Por que?”, ou “Como você sabe disso?”



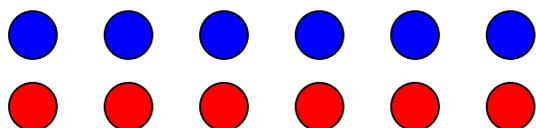
Fazer uma modificação na disposição das fichas de uma das fileiras, espaçando-as ou unindo-as, de modo que uma fique mais comprida do que a outra, a seguir perguntar:

“Tem o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas ou não? Aonde tem mais?” “Como você sabe?”

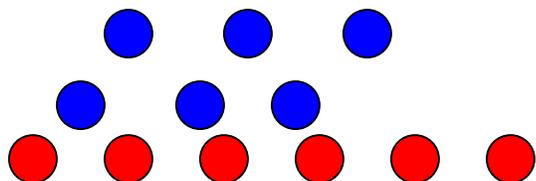
Se a criança der resposta de conservação chamar sua atenção para a configuração espacial das fileiras, dizendo:

“Olha como esta fila é comprida, será que aqui não tem mais fichas?”

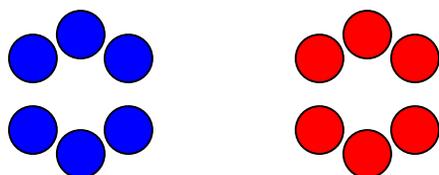
Se a criança der resposta de não-conservação lembrar a equivalência inicial dizendo: “Você lembra que antes a gente tinha posto uma ficha vermelha diante de uma azul?” ou “Outro dia um(a) menino(a) como você me disse que nessas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas; o que você acha disso?”



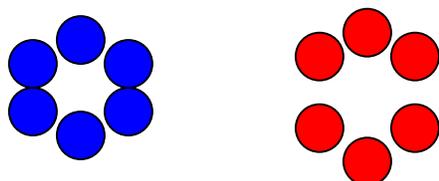
Repetir o procedimento do item 1.



Repetir o procedimento do item 2 (todo o procedimento) dispondo as fichas como o modelo.



Fazer um círculo com as fichas azuis e pedir à criança que faça a mesma coisa com as fichas vermelhas não colocando nem mais nem menos. Anotar o desempenho da criança e depois perguntar: “Você tem certeza que estão iguais?” “Há o mesmo tanto de fichas vermelhas e azuis?”



Juntar as fichas de um dos círculos e perguntar: “Há o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas?” “Como você sabe disso?”

II. Diagnóstico:

1. A criança possui a noção de conservação de quantidades discretas quando faz a correspondência termo a termo e afirma a igualdade das quantidades mesmo quando a correspondência ótica deixa de existir, isto é, ela compreende que dois conjuntos são equivalentes mesmo que a disposição de seus elementos seja modificada. Além disso, a criança apresenta argumentos lógicos para as suas afirmações, por exemplo: “Tem a mesma quantidade de fichas, porque aqui você só espaçou” ou “Não pusemos e nem tiramos fichas. Então é mesma quantidade (argumento de identidade)”. A criança poderá dizer também: “Se esticarmos esta fileira (aquela em que as fichas não estão separadas) vai ficar tudo igual outra vez, então tem a mesma quantidade (argumento de reversibilidade simples)” ou ainda: “Esta fileira é mais comprida porque as fichas estão separadas, esta é mais curta porque as fichas estão juntas mas a quantidade é a mesma (argumento de reversibilidade por reciprocidade)”.

2. A criança não possui a noção de conservação de quantidades discretas quando admite que a quantidade de um dos conjuntos aumenta ou diminui se a configuração espacial de seus elementos for modificada.

3. A criança está no estágio de transição quando algumas vezes dá respostas de conservação e outras dá respostas de não-conservação ou, ainda, quando admite a conservação, mas só apresenta o argumento de identidade ou quando se vale do retorno empírico.

Assim sendo há três possibilidades de diagnóstico:

C = possui a noção de conservação de quantidade discretas.

NC = não possui a noção de conservação de quantidades discretas.

T = está no estágio de transição, algumas vezes admite a conservação outras vezes nega.

III. Observações:

1. Se a criança admitir a conservação mas apresentar apenas o argumento de identidade dizer: “Se chegasse aqui uma criança da sua idade e dissesse que nesta fileira tem mais fichas (apontar a mais comprida) o que você faria para convencê-la ou para mostrar para ela que as duas fileiras têm a mesma quantidade?” Se a criança realizar uma ação invertida que anula a transformação anterior, fazendo com que tudo volte a ser igual outra vez, trata-se de um retorno empírico. Entretanto, se ela disser o que faria para mostrar que ambas as fileiras de fichas têm a mesma quantidade, sem mexer nas fichas, pode-se falar de reversibilidade simples.

2. Tendo a criança apresentado somente o argumento de identidade, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: “Se chegasse aqui um(a) colega seu(sua) e lhe dissesse que na fileira mais comprida tem mais fichas como você explicaria a ele(a) que as duas têm a mesma quantidade de fichas?” Se a criança explicar que uma das fileiras está mais comprida e a outra mais curta, mas que ambas têm a mesma quantidade, neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se afirmar que ela apresentou o argumento de reversibilidade por reciprocidade. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a reversibilidade por inversão ou reversibilidade simples.

3. Quando a criança admite a conservação mas apresenta somente o argumento de identidade ela se encontra em transição. A criança terá a noção de conservação se apresentar o argumento de reversibilidade por reciprocidade simples e/ou o argumento de reversibilidade por reciprocidade.

Referência bibliográfica:

PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PROVA DA CONSERVAÇÃO DO LÍQUIDO

I. Procedimento:

Inicialmente conversa com a criança e a convida para brincar ou fazer um joguinho. Estando a criança interessada na brincadeira diz: “Vou colocar água nestes dois copos (A e A’) quando eles tiverem com a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de água você me avisa. Olhe bem!” Colocar a água até um pouco mais da metade dos copos e perguntar: “Estão iguais?” “Tem a mesma quantidade de água nos dois copos?” “Você tem certeza?” “Por que?” “Se você tomar a água deste copo (A) e eu tomar a água deste (A’), qual de nós (duas) toma mais água?” “Por que?”

Transvasar a água de A para B e depois perguntar: “E agora onde tem mais água?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Contra-argumentação: Se a criança demonstrar que não possui a noção de conservação dizer: “Outro dia eu estava brincando com um(a) menino(a) que tem a sua idade e ele(a) me disse que nestes dois copos tem a mesma quantidade de água porque a gente não pôs e nem tirou. Você acha que aquele(a) menino(a) estava certo(a) ou errado(a)?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Se a criança demonstrar que possui a noção de conservação dizer: “Outro dia eu fiz esta brincadeira com um(a) menino(a) do seu tamanho e ele(a) me disse que neste copo (B) havia mais água porque nele a água estava tão alta! O que você acha desse(a) menino(a), ele(a) estava certo(a) ou errado(a)?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Transvasar a água de B para A, mostrar à criança então os copos A e A’ perguntando: “E agora onde tem mais água?” e depois: “Se eu beber esta água (A) e você esta (A’) quem bebe mais, eu ou você?” “Por que?”

Transvasar a água de A para C e depois perguntar: “E agora onde tem mais água?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?” ou ainda “E agora como os copos estão?”

Contra-argumentação igual a anterior.

II. Diagnóstico:

1. A criança possui a noção de conservação do líquido quando afirma que nos copos A e B e A e C têm a mesma quantidade de água e para justificar suas afirmações apresenta os seguintes argumentos.

Identidade: “Tem a mesma quantidade de água porque não se pôs e nem tirou.” ou então “tem a mesma quantidade de água porque só passamos a água deste copo (A’) para este (B).”

Reversibilidade simples ou por inversão: “Tem a mesma quantidade porque se pusermos a água deste copo (B) neste (A) fica tudo igual outra vez.”

Reversibilidade por reciprocidade: “Tem a mesma quantidade porque este copo (B) é estreito e nele a água sobe e este é mais largo e a água fica mais baixa.”

2. A criança não possui a noção de conservação do líquido quando afirma que a quantidade de água não é a mesma em B e C.

3. A criança está na fase intermediária ou de transição quando admite a conservação da quantidade em alguns transvasamentos e nega em outros ou o retorno empírico (retorno feito pela experiência, pega água do copo B e joga no A’).

III. Observações:

1. No caso de a criança apresentar apenas o argumento de identidade, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: “Se chegasse aqui um(a) colega seu(sua) e ele(a) dissesse que nesta copo tem mais água (apontar o copo B) como você mostraria a ele(a) que nos dois copos têm a mesma quantidade de água?” Se a criança disser que passaria a água de B para A’ para que o(a) amigo(a) pudesse ver que ambos estão iguais, pode-se afirmar que ele apresentou o argumento de reversibilidade por inversão. Para verificar se ela possui a reversibilidade por reciprocidade, perguntar: “Se chegasse aqui um(a) colega seu(sua) e lhe dissesse que neste copo (apontar o copo A) como você explicaria a ele(a) que os dois têm a mesma quantidade de água?” Se disser, por exemplo: “Tem a mesma quantidade porque este copo (A) é estreito e nele a água sobe e este é mais largo (C) a água fica mais baixa” neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se afirmar que ela

apresentou o argumento de reversibilidade por reciprocidade. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a reversibilidade por inversão.

2. As perguntas podem ser modificadas quando se constatam que não foram compreendidas pela criança.

3. Se a criança der resposta de conservação em todas as questões, pode-se afirmar que ela possui a noção de conservação do líquido. Se negar a conservação em todas as questões, não possui a noção de conservação do líquido e se alguns afirmar e outras vezes negar a conservação, encontra-se no estágio de transição. Há portanto, três diagnósticos possíveis:

C = possui a noção de conservação do líquido.

NC = não possui a noção de conservação do líquido.

T = está no estágio de transição.

Referências bibliográficas

PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo*. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PROVA DA CONSERVAÇÃO DA MASSA

I. Procedimento:

Convidar a criança para brincar com massa de modelar. Apresentar-lhe então duas bolinhas de massa idênticas de 2 a 3 centímetros de diâmetro e perguntar: “Estas duas bolinhas são iguais?” “Elas têm a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de massa?” “Você tem certeza?” “Se eu der esta bolinha para você e ficar com esta para mim, qual de nós dois (duas) ganha a bola que tem mais massa?” “Por que?”

Se a criança responder que uma vai ganhar uma bola maior que a outra, perguntar: “Então elas não são iguais?”

Transformar uma das bolinhas em rolinho ou salsicha e colocando-a horizontalmente na mesa, perguntar: “E agora onde tem mais massa?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Contra-argumentação: Se a criança der resposta de não-conservação dizer: “Mas será que aqui (na salsicha) tem mais massa mesmo, ela está tão fininha?” ou “Um(a) menino(a) me disse .que nos dois tem a mesma quantidade porque não se pôs nem tirou. O que você acha, este(a) menino(a) está certo(a) ou não?” Se a criança der resposta de conservação, contra-argumentar com afirmação de não-conservação.

Transformar o rolinho em bolinha novamente e proceder como no item da igualdade.

Transformar a bolinha em rolinho colocando-o verticalmente sobre a mesa e então perguntar: “E agora onde tem mais massa?” “Como você sabe disso?” ou “Por que?” (seguir o procedimento da contra-argumentação).

Transformar o rolinho ou salsicha em bolinha novamente e seguir as orientações da igualdade.

Dividir uma das bolinhas em quatro ou cinco pedaços iguais fazendo com eles bolinhas menores, a seguir perguntar: “E agora onde tem mais massa, nesta bola grande ou em todas juntas?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?” (seguir o procedimento da contra-argumentação).

II. Diagnóstico:

1. A criança tem a noção de conservação de massa quando afirma que as bolinhas transformadas continuam tendo a mesma quantidade de massa e justifica suas afirmações com argumentos lógicos de identidade, reversibilidade simples e reversibilidade por reciprocidade.

2. A criança não tem noção de conservação da massa quando admite que a quantidade de massa se altera quando a bolinha é transformada.

3. A criança está na fase de transição quando admite a conservação da massa em algumas situações e a nega em outras.

III. Observações:

1. Se a criança apresentar apenas o argumento de identidade, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: “se chegasse um(a) colega seu (sua) e lhe dissesse que nesta salsicha (apontar o rolinho) tem mais massa, como você mostraria a ele(a) que nas duas (bolinha e salsicha) têm a mesma quantidade de massa?” Se a criança disser que transformaria a bolinha em rolinho ou que a bolinha faria outra salsicha e tudo ficaria igual, para que o(a) amigo(a) pudesse ver que ambas estão iguais, pode-se afirmar que ela apresentou o argumento de reversibilidade por inversão. Para verificar se ela possui a reversibilidade por reciprocidade, perguntar: “Se chegasse aqui um(a) colega seu(sua) e lhe dissesse que nesta (salsicha) tem mais massa, como você explicaria e ele(a) que as duas têm a mesma quantidade de massa?” Se a criança disser, por exemplo: “Tem a mesma quantidade porque esta (salsicha) é mais fina e a bolinha é mais curta e mais grossa, neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se dizer que ela apresentou o argumento de reversibilidade por reciprocidade. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a reversibilidade por inversão.

2. Deve-se usar uma linguagem clara e simples para que as instruções e perguntas possam ser perfeitamente compreendidas pela criança.

3. Podemos afirmar com certeza que a criança possui a noção de conservação da massa quando admite a conservação em todas as etapas. Se a criança negar a conservação em todas as etapas podemos afirmar que não possui a noção de conservação. Se a criança algumas vezes admite e outras vezes nega a conservação da massa, estará no estágio de transição. Há três possibilidades de diagnóstico:

C = possui a noção de conservação.

NC = não possui a noção de conservação.

T = está no estágio de transição.

Referências bibliográficas

PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo*. Trad. por Chistiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PROVA DA INCLUSÃO DE CLASSES (FRUTAS)

I. Procedimento:

Depois de uma conversa inicial com a criança a fim de deixá-la a vontade, apresentar-lhe as 7 frutas perguntando: “O que é isso?” Se a criança não souber, dizer: “Isto são frutas. Estas são as maçãs e estas são as bananas”. “Você conhece outras frutas?” “Quais?” “De qual delas você gosta mais?”

Pegar uma fruta de cada vez e perguntar à criança: “O que é isto?” Se a criança responder: “É uma fruta.” Perguntar: “Qual é o nome dela?”. Se a criança responder: “É uma maçã” ou “É uma banana”, perguntar: “O que a maçã (ou a banana) é?”.

Colocar as cinco maçãs, uma do lado da outra e as 2 bananas, também uma do lado da outra. Apontar para as frutas e perguntar: “O que você está vendo aqui sobre a mesa?” Se a criança disser “frutas”, perguntar apontando para as maçãs: “Estas como se chamam?” “E estas?”

Dar prosseguimento perguntando: “Aqui na mesa tem mais maçãs ou tem mais frutas?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Apresentar duas bananas e uma maçã e proceder da mesma maneira que nos itens 2, 3 e 4.

II. Diagnóstico:

1. A criança possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder: “Há mais frutas porque todas são frutas” ou “Há mais frutas porque são três e as bananas são duas”.

2. A criança não possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder: “Há mais maçãs porque são muitas (ou cinco) e as bananas são poucas

(ou duas)” e “Há mais bananas porque são muitas (ou duas) e maçãs são poucas (ou só tem uma)”.

III. Observações:

1. Esta prova deverá ser aplicada mais duas vezes se a criança não der respostas de inclusão de classes a todas as questões da primeira prova e mais uma vez se a criança der respostas que evidenciam a presença de uma estrutura de classificação operatória na primeira prova.

2. A contra-argumentação deve ser feita para termos um diagnóstico mais preciso. Assim, quando a criança demonstrar que não possui a noção de classificação operatória (inclusão de classe), poderá dizer, por exemplo: “Um(a) coleguinha seu(sua) me disse que há mais frutas porque todas são frutas” “O que você acha, ele(a) está certo(a) ou errado(a)?” Poder-se-á sugerir à criança que pegue nas mãos “todas as frutas”. Depois que a criança tiver feito isso, pede-lhe que as coloque sobre a mesa e pegue agora “somente as maçãs”. Executada a tarefa, pede-se à criança que ponha as maçãs junto com as bananas e a seguir, pergunta-lhe: “Aqui há mais maçãs ou há mais frutas?” “Por que?”

Se a criança demonstrar possuir a noção de classificação operatória contra-argumentar com ela dizendo, por exemplo: “Um(a) coleguinha seu(sua) me disse que aqui há mais maçãs (ou bananas) do que frutas. O que você acha disso, ele(a) está certo(a) ou errado(a)?”.

3. Se a criança der respostas de inclusão de classes em todas as questões nas duas provas podemos afirmar que possui a noção de classificação operatória. Se a criança não der resposta de inclusão de classes em todas as questões nas três aplicações da prova, podemos afirmar que ela não possui a noção de classificação operatória. Se a criança demonstrar que possui a noção de classificação operatória, por exemplo, na situação em que lhes são apresentadas cinco maçãs e duas bananas e não apresentar resposta de inclusão de classes na situação em que avalia duas bananas e uma maçã, ou ainda quando ela numa prova apresenta respostas de classificação operatória e em outra não, podemos afirmar que está no estágio de transição.

Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

CO = possui noção de classificação operatória

NCO = Não possui a noção de classificação operatória

T = Transição

4. As frutas indicadas para esta prova podem ser substituídas por outras desde que sejam bastantes conhecidas.

Referência bibliográfica

PIAGET, J, e INHELDER, B. *A gênese das estruturas lógicas elementares*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PROVA DE INCLUSÃO DE CLASSES (FLORES)

I. Procedimento:

Depois de uma conversa inicial com a criança a fim de deixá-la a vontade, apresentar-lhe as 7 flores perguntando: “o que é isto?”

Se a criança não souber, dizer: “Isto são flores. Estas são as rosas e estas são margaridas. Você conhece outras flores?” “Quais?”.

Pegar uma flor de cada vez e perguntar à criança: “O que é isto?” Se a criança responder “É uma flor.”, perguntar: “Qual é o nome dela?”.

Se a criança responder “É uma rosa.” ou “É uma margarida.”, perguntar: “O que a rosa (ou a margarida) é?”

“O que você está vendo aqui sobre a mesa?” Se a criança disser “flores”, perguntar. Apontando para as rosas: “Estas como se chamam?”. Apontando para as margaridas: “E estas?”.

Dar prosseguimento perguntado: “Aqui na mesma tem mais rosas ou tem mais flores?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”.

Apresentar duas margaridas e uma rosa e proceder da mesma maneira anteriormente.

II. Diagnóstico:

1. A criança possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder: “Há mais flores porque todas são flores” ou “Há mais flores porque são três e as margaridas são duas”.
2. A criança não possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder: “Há mais rosas porque rosas são muitas e as margaridas são poucas.” e “Há mais margaridas porque são duas e flor (rosa) é uma só.”
3. A criança estará na fase de transição quando algumas situações fizer as inclusão de classes e em outras não.

III. Observações:

1. Esta prova deverá ser aplicada mais duas vezes se a criança não der respostas de inclusão de classes a todas as questões da primeira prova e mais uma vez se a criança der respostas que evidenciam a presença de uma estrutura de classificação operatória em todas as questões.
2. A contra-argumentação deve ser feita para termos um diagnóstico mais preciso. Assim, quando a criança demonstrar que não possui a noção de classificação operatória (inclusão de classe), poderá dizer, por exemplo: “Um(a) coleguinha seu(sua) me disse que há mais flores porque todas são flores.” “O que você acha, ele(a) está certo(a) ou errado(a)?” Poder-se-á sugerir à criança que pegue nas mãos “todas as flores”. Depois que a criança tiver feito isso, pede-lhe que as coloque sobre a mesa e pegue agora “somente as rosas”. Executada a tarefa, pede-se à criança que ponha as rosas junto com as margaridas e a seguir, pergunta-lhe: “Aqui há mais flores?” “Por que?”

Se a criança demonstrar possuir a noção de classificação operatória contra-argumentar com ela dizendo, por exemplo: “Um(a) coleguinha seu(sua) me disse que aqui

há mais rosas (ou margaridas) do que flores. O que você acha disso, ele(a) está certo(a) ou errado(a)?”.

3. Se a criança der respostas de inclusão de classes em todas as questões nas duas provas podemos afirmar que possui a noção de classificação operatória. Se a criança não der resposta de inclusão de classes em todas as questões nas três aplicações da prova, podemos afirmar que ela não possui a noção de classificação operatória.

Se a criança apresentar respostas de inclusão, por exemplo, na situação em que lhes são apresentadas cinco rosas e duas margaridas e não apresentar resposta de inclusão de classes na situação em que avalia duas margaridas e uma rosa, ou ainda quando ela numa prova apresenta respostas de classificação operatória e em outra não, podemos afirmar que está no estágio de transição.

Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

CO = possui noção de classificação operatória

NCO = Não possui a noção de classificação operatória

T = Transição

Referência bibliográfica

PIAGET, J, e INHELDER, B. *A gênese das estruturas lógicas elementares*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

SERIAÇÃO DOS BASTONETES

I – Procedimentos

1. Construção da série

Apresentar os bastonetes para a criança dizendo: “Estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar esses bastonetes e fazer com eles uma bonita escada colocando os bastonetes bem em ordem, um ao lado do outro”. Observar e anotar como a criança escolhe os bastonetes e ordena-os. Se a criança fizer uma escada sem base comum sugerir:

“Você não poderia fazer sua escadinha mais bonita?” Quando a criança terminar, perguntar: “Como você fez para escolher os bastonetes?” Anotar o desempenho da criança ao construir a série de bastonetes.

- () nenhum ensaio de seriação;
- () pequenas séries;
- () tentativa de seriação ou seriação assistemática;
- () êxito sistemático.

Apontar para o primeiro bastonete e perguntar: “Por que você colocou este aqui?” Apontar para o último e perguntar: “Por que você colocou este aqui?” Apontar um dos medianos e fazer a mesma pergunta.

2. Intercalação: 10 bastonetes de 10,6 a 16 cm colados numa prancha.

Apresentar à criança a série de bastonetes colados numa prancha. Dar à criança uma a uma os bastonetes (10,3 a 15,7 cm) na seguinte ordem: 3, 9, 1, 8, 6, 5, 4, 7, 2 (1 é o maior). Perguntar à criança cada vez: “Se você vai colocar estes bastonetes com os outros, onde o colocará para que ele fique bem arranjado?”. Observar como a criança procede a escolha do lugar certo para cada bastonete, anotando o seu desempenho.

- () nenhum ensaio;
- () ensaios infrutíferos
- () êxito parcial;
- () êxito por intercalação.

3. Contraprova

Se a criança teve êxito na construção da série e na intercalação, colocar um anteparo entre ela e o experimentador. Apresentar-lhe, em seguida, a série de bastonetes dizendo: “Agora é minha vez de fazer a escada. Dê-me os bastonetes um após o outro, como eu devo colocá-los, para que minha escada fique tão bonita quanto a sua. Você deverá encontrar um meio de entregá-los na ordem certa.”. À medida que a criança for entregando cada bastonete, perguntar: “Por que você me deu esta?” “Como ele é perto dos outros que estão com você?” “Como ele é perto dos que estão comigo?”

Anotar seu desempenho na construção da série com anteparo.

- () nenhum ensaio;
- () ensaios infrutíferos
- () êxito parcial;
- () êxito por intercalação.

II – Diagnóstico:

1. A criança possui noção de seriação operatória quando tem êxito sistemático nas três fases: construção da série, intercalação e contraprova. Além disso, ela deve compreender que qualquer um dos elementos medianos da série é ao mesmo tempo maior que o que antecedeu e menor que o que o sucederá.

Verifica-se se a criança atingiu essa compreensão quando lhe perguntamos (apontando um dos bastonetes medianos): “Por que você colocou este aqui?”, ou “Por que este deve ficar aqui?”.

2. A criança não possui a noção de seriação operatória quando não tem êxito na construção da série e na intercalação.

3. A criança está no estágio de transição quando acerta algumas das fases e erra outras. Ou ainda quando constrói a série e/ou faz a intercalação por ensaio e erro. O ensaio e erro na intercalação consistem no fato de a criança procurar o lugar do bastonetes na direção errada, isto é, se o bastonete a ser intercalado é maior do que aqueles que o antecedem e ela continua procurando o seu lugar entre os menores do que eles. Não se trata de ensaio e erro quando a criança procura o lugar do referido bastonete entre os maiores do que ele.

III – Observações:

Há três diagnósticos possíveis:

SO = possui a noção de seriação operatória;

NSO = não possui a noção de seriação operatória;

T = está no estágio de transição.

Referência bibliográfica

PIAGET, J, e INHELDER, B. *A gênese das estruturas lógicas elementares*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

CATEGORIAS AFETIVAS SEGUNDO RIBEIRO (2001)

Envolvimento: A criança no jogo responde, esforçando-se em atender às solicitações da melhor forma possível, isto é, tenta dar respostas completas, parece pensar antes de responder, solicita ajuda quando não sabe o que fazer, mostra alegria quando ganha o jogo e contrariedade quando perde.

Não envolvimento: a criança dá respostas imediatas, aparentemente não reflete para atender às solicitações, ou responde para livrar-se da situação; apesar de realizar o que se pede, necessita de incentivo ou novas solicitações para jogar ou realizar as tarefas propostas. Parece não se importar com o resultado do jogo.

Concentração: a criança mantém suas ações dirigidas para a situação em curso. Faz colocações ou perguntas relacionadas aos assuntos em pauta.

Dispersão: a criança altera o curso da situação com ações voltadas para objetos, situações, pessoas, lembranças, não relacionadas ao assunto em pauta.

Flexibilidade: a criança altera seu modo de proceder, quando identifica erros ou condutas menos eficientes no jogo.

Rigidez: a criança mostra rigidez, quando mantém padrões de conduta apesar de ter à sua disposição elementos para mudar suas estratégias de jogo.

Tolerância à frustração: após experimentar algum tipo de contrariedade, a criança, apesar de demonstrar seu descontentamento, continua a jogar e continua realizando a tarefa escolar com a mesma disposição apresentada anteriormente, ou seja, não se percebem alterações em seus comportamentos ou atitudes em relação àqueles observados imediatamente antes

da situação de frustração. Por contrariedade entende-se: perder uma ou mais partidas, cometer algum erro no jogo ou observar o adversário ganhar partidas.

Não tolerância à frustração: após experimentar alguma contrariedade, a criança altera seus comportamentos ou atitudes em relação à situação em curso, ou seja, nega-se a jogar ou a realizar alguma atividade proposta; tenta não admitir que o adversário ganhou a partida; procura evitar a situação propondo outra coisa; aparenta desânimo para continuar a jogar.

Cooperação: independentemente de maior ou menor empenho, o sujeito compartilha objetivos com o adversário, aceita as propostas, as regras da situação, as explicações; troca idéias; quando tem propostas a fazer, explicita-as ou justifica-as procurando convencer.

Oposição: insistir em alterar ou reclamar das propostas feitas pelo adversário ou do colega; tentar burlar as regras ou acordos feitos; mostrar-se irritado com as intervenções do outro, retrucar, ironizar, discordar por discordar.

Tranqüilidade: quando a criança é capaz de ouvir instruções ou explicações do adversário do colega ou da professora sem interromper; aguardar a sua vez de jogar ou falar.

Agitação: engajar-se simultaneamente em várias atividades, como, por exemplo, manipular os materiais ou mexer-se na cadeira, levantar, batucar na mesa, fazer movimentos corporais sem aparente propósito, mesmo ao realizar atividade programada, falar muito rápido; apressar o adversário para passar logo para a próxima situação ou apressar o colega para terminar logo a tarefa.

EXEMPLO DAS CATEGORIAS AFETIVA E COGNITIVA COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

1 – Aspectos relacionais professor-aluno e aluno-aluno

1.1 – Proximidade

Professor-aluno: Mat (9;7) sem queixa – Ele tem um bom relacionamento com você? – *“Tem, ele me espera todo dia, a hora que me vê, sai correndo. Quando ele chega na casa dele, a primeira coisa que ele faz: ele almoça, pega a bicicleta e passa na rua de casa. Ele faz tudo pra mim. Às vezes diz que me viu, que eu estava com roupa assim, assim, assim sabe. Adora ajudar: “tia você quer que eu guardo isso dentro do armário?”” – “Solícito pra tudo! “Tia, vou buscar a chave pra você da janela”. Sabe aquela coisa? Não dá tempo de eu pedir, ele já falou que ele vai fazer.” (SIC)*

Gui (10;8) com queixa – Como é o relacionamento dele com você? – *“Ah, ele é bem mais chegado! O que ele tem pra falar ele fala, ele conversa, ele brinca. Tanto é que todos anotaram o número do meu celular e de vez em quando chega mensagem, tele-mensagem, sabe? Tia D. te amo! E ele vira e mexe me espera. Quando eu vou para outro trabalho ele fica lá fora esperando eu passar pra abanar a mão pra ele. Então ele é mais chegado, é mais amoroso.” (SIC)*

Aluno-aluno: Gab (9;6) sem queixa – E com os colegas, ela se dá bem? – *“Dá muito bem com todos. Ela é bem amiga. Sempre que alguém cai no recreio, machuca ela vem contar. (...) Então é aquela criança mais certinha, que você vê que quando acontece alguma coisa fica até desesperada, sabe? Chora, porque aconteceu alguma coisa na escola. Essa semana mesmo, ela bateu o zíper da blusa na cabeça de um e cortou. Diz que a mãe dela falou que ela não almoçava, que a mãe dela teve que ligar pra J. (diretora da escola) pra conversar de tão preocupada que ela ficou. (...) Ela é muito solidária. Se vai fazer alguma*

coisa que precisa de material, que nem a gente foi fazer o boneco de artes. Ah! Você não tem? Então eu trago para você, sabe? Não sei quem não tinha pote no dia das mães. Ah! Eu trago um pote pra você, eu tenho em casa sobrando.” (SIC)

1.2 – Proximidade parcial

Professor-aluno: Ala (9;11) sem queixa – E o relacionamento dela com você? – *“Comigo ela não é tão chegada, mas ela sempre me pergunta, assim, nunca vai onde eu estou.” (SIC)*

Eli (10;2) com queixa – Como é o relacionamento desse aluno com você? – *“Ele fala bastante da família dele e nessa parte de relacionamento poucas vezes ele vem pedir a minha ajuda. Ele é um pouco distante. Eu preciso sempre estar buscando. Ele é mais fechado, comigo ele é mais fechado.” (SIC)*

Aluno-aluno: Bla (9;6) sem queixa – *“(…) hoje ele está bem melhor, assim, nesse termo de se soltar, até com as outras crianças eu percebi que ele era mais fechado, sabe? A maioria das vezes que ele conversava era com quem estava perto.”* – Ele é mais quietinho? – *“Isso, até com os amigos.”* – Ele tem um amigo único? – *“Não chega a ser único, mas ele fica assim sempre junto com quem está junto com ele, sempre junto com quem senta perto dele, entendeu? Ele fica com aquela pessoa.” (SIC)*

Jul (9;4) com queixa. – *“A Jul ela é uma criança estranha que eu acho que é timidez. (...) A parte de relacionamento ela tem bastante contato com a Raf, mas ela é uma criança assim muito engraçada, ela fala que vai ser veterinária pra cuidar de frango. Então ela fala e todo mundo ri do que ela fala. (...) De vez em quando ela fala alguma coisa engraçada, sabe? Então eu acho que por isso as crianças gostam muito dela. Mas no recreio ela brinca feito doida e brinca de pega-pega. Ela tem amizade com todo mundo, só que assim, ela gosta muito da Raf. É tipo uma proteção com a Raf. Ela levanta, vai na mesa da Raf. Esses dias ela mandou uma carta para a Raf e colocou assim: a professora fica brava quando eu levanto e vou lá conversar com você do outro lado, mas não liga não. A gente*

vai ser amiga assim mesmo. Sabe essas coisas assim? Às vezes eu coloco uma aqui e outra lá porque não tem jeito de colocar junto. (...) tem hora que ela é tímida. Eu não entendo isso nela.” (SIC)

1.3 – Distância

Professor-aluno: Cla (10;3) com queixa – Como é o relacionamento dele com você? – “Comigo, até que eu, vamos supor, tento levar e passar por cima de muitas coisas que ela faz, porque ele magoa, ele só arruma rolo. Tudo ele briga. Ele me chama de gorda. (...) Então você olha pra ele, sem mais nem menos ele já dá aquela carcada dele, sabe? (SIC)

Aluno-aluno: Cla (10;3) com queixa – E com os colegas? – “Ele magoa, fala: você é chato, feio. Põe o pé para as crianças caírem. Isso já vem sempre, porque quando eu peguei a sala a primeira coisa que eles me falaram: tia, o Cla faltou, mas você vai conhecer o Cla. E falavam super mal dele. E tanto que no começo ele maneirou, mas depois eu fui conhecer realmente quem era o Cla. – E ele tem amigos? Ele tem um amigo da 4ª série que esses dias foi entregar uma carta pra ele e falou assim, que gostava muito dele, ainda bem que ele tinha deixado de ser um pouco ridico, que tinha dado uma bolacha pra ele esses dias. Então, você percebe que ele não tem amigos.” (SIC)

Bru (10;10) com queixa – Ele tem amigos? – “No começo do ano, eu sentia, eu achava que ele se sentia diferente por estar matriculado na 4ª série e ser ouvinte na 3ª série. Eu deixei um clima mais assim que ele já fazia parte da turma. Eu incluí ele bem na turma, só que eu percebo que é dele isso, entendeu? Então quando ele senta com um, até que eu mudo ele várias vezes de lugar pra ele fazer amizades, porque eu percebo que se ele senta com um, então aquele dia ele conversa só com aquele. (SIC)

1.4 – Formas de expressão

Professor-aluno: Cai (10;1) sem queixa – “O Cai é um tagarela. Fala, conta piada. Ele é super espontâneo, o que tem pra falar, ele fala. E ele é uma criança super informada. Eu

acho um sarro. Você vai falar alguma coisa, ele já tem uma coisa que ele sabe e ele é descendente de negro, então ele vai falar alguma coisa aí ele já fala assim: Ah!, isso veio dos escravos porque não sei quem me contou. Então a gente estava falando de cultura, da mistura de raças e ele fala: porque você acha? A gente era escravo. Ele tem uma opinião forte. (...) Só que ele é o caso que quer vomitar antes da prova de nervoso. Você dá uma atividade e você sente que ele está tenso, sempre que ele vai ser avaliado. (SIC)

Raf (9;3) com queixa – *“Tímida.”* – *“Não, não pergunta e é aquela criança que se você não correr atrás dela, está tudo bom, entendeu? Ela vai do jeito que ela sabe ali e não vem perguntar.”* – Então ela não solicita ajuda? – *“Não.”* – E quando ela não entende? – *“Não. Às vezes você percebe até que ela espera você tentar corrigir lá na lousa pra depois ela corrigir no caderno dela, sabe? Ela faz do jeito dela, tanto é que eu falo: Raf, traz aqui deixa eu ver seu caderno.”* – E ela leva? – *“Leva, mas leva que você vê na cara dela aquele medo de errar. Não tem importância Raf, vamos fazer de novo. Aí você apaga pra fazer de novo, você olha aquela carinha dela, carinha de choro porque ela já errou. Ela é muito emotiva. Eu fico com dó dela por causa dessa parte.” (SIC)*

Aluno-aluno: Ala (9;11) sem queixa – *“Ala é uma criança mais calma, já conversa, fala baixinho, mais educadinha com os amigos. Faz amizade com todo mundo, é super solidária. Se alguém precisar dela, ela ajuda, empresta caderno pra quem faltou.” (SIC)*

Ali (9;1) sem queixa – *“Ela é cheia de mandar cartas, não só pra mim, mas para os outros alunos também. Só que ela é bem espuleta, sabe? Eu falo que ela é bem danadinha. Aquela que quando falam alguma coisa, ela já senta a mão.”* – Ela bate? – *“Bate, às vezes sim. Tem que chamar a atenção dela. Se alguém falar alguma coisa que ela não gosta, ela já bate.” (...)* – E qual a reação dela depois? – *“Aí sempre faz aquela cara, sabe assim de que ele fez pra mim então eu revidei. Sempre que alguém faz alguma coisa pra ela, sempre quando alguém xinga, alguém fala e ela já age. Eu falo para ela que ela não pode bater, tem que conversar, falar: eu não gostei disso por isso, por isso, por isso. Isso que eu coloco pra ela sempre.” (SIC)*

2 – Atenção durante as tarefas

Atenção: Ala (9;11) e Ali (9;1) sem queixa – E a atenção? – “É o mesmo caso da Ali, elas conversam muito no grupo sabe, com uma, com outras, mas não é nada que atrapalha. Elas falam bastante se for ver, mas é aquela coisa: na hora que tem que prestar atenção elas sempre estão atentas.” (SIC)

Atenção parcial: Gab (9;6) sem queixa – “A Gab ela já é menos atenciosa do que as outras, eu falo assim, ela já é mais lenta, ela desvia mais a atenção. (...) Num texto quando ela leu rápido demais ou alguma coisa aconteceu que ela se perdeu, mas ela é uma boa aluna, é inteligente. (...) Eu acredito que se deva a atenção dela.” – Ela se dispersa com facilidade? – “Dispersa, principalmente pelo Car (um colega de classe). Apaixonada pelo Car! Então se o Car respirou ela já olha para o Car. Se alguém falou do Car ela já perde a atenção do que eu estou falando e olha pro Car.” (SIC)

Dispersão: Gui (10;8) com queixa – E com relação à atenção e à concentração? – “Ele é desatento, desatento e brincalhão. Às vezes ele está brincando com alguém, às vezes pega um lápis para brincar. Essa brincadeira dele é em todas as matérias. Muitas vezes eu tenho que chamar: Gui presta atenção, olha aqui que eu estou explicando, daqui a pouco você vai me perguntar de novo.” – E ele presta atenção quando você chama? – “É, pelo menos parece que presta, mas precisa ver se não está ultrapassando aquele olhinho, né, se não está pensando em outra coisa.” (SIC)

3 – Envolvimento com as tarefas

Envolvimento: Cai (10;1) sem queixa – E com relação ao envolvimento? – “Ele demonstra interesse por todas as matérias e é bastante participativo. Participa em todas as tarefas. Ele tem sempre alguma coisa pra contar, alguma coisa pra trazer da vivência dele. Ele está sempre colocando algo como a Gab.” (SIC)

Envolvimento parcial: Raf (9;3) com queixa de dificuldade – *“Eu acredito que nos textos ela se empenha mais. Na matemática, pela dificuldade, às vezes ela nem tenta fazer, ela espera corrigir da lousa, ou tenta olhar no caderno de alguém. É mais nessa parte de matemática, principalmente as continhas, que ela percebe a dificuldade dela, então parece que ela não se empenha muito.”* (SIC)

Não Envolvimento: Cla (10;3) com queixa – Tem alguma atividade que ela mostra envolvimento? – *“Nenhuma.”* – Nenhuma? – *“Nenhuma, ele faz tudo correndo e o tempo inteiro brincando. Ele faz correndo pra terminar a tarefa, tipo assim: fiquei livre, já fiz, para ter tempo de brincar depois e aí é o tempo que ele põe o pé em um, olha pro outro, chama de gordo, que o pai de fulano não sei o quê e aí começa a pesar, as crianças ficam sentidas. Ele responde assim as tarefas: “não”, “sim”. O tempo inteiro e todas as repostas dele são curtas. Tudo que ele pode abreviar, resumir ele faz. Não quer opinar em nada. Não tem envolvimento com nada. Parece que ele nem lê e coloca: sim ou não.”* (SIC)

II - Aspectos afetivos da conduta segundo a percepção da família

1 – Aspectos relacionais de proximidade

1.1 - Escola

Proximidade: Mat (9;7) sem queixa de dificuldade – *“Fica ansioso nas vésperas de prova. Ele sempre pergunta se vai acertar: “será que vou acertar?””* (...) *“Só quer tirar MS (muito satisfatório). Quando tira S fica meio triste.”* (...) *“Ele adora a professora.”* (...) *“Sim, gosta da escola. Não precisa mandar. Já chega em casa e quer fazer a lição antes mesmo de almoçar.”* (...) *“Não precisa, ele não pede ajuda. Consegue fazer tudo sozinho.”* (SIC)

Proximidade parcial: Raf (9;3) com queixa escolar – *“Não vejo mudança no comportamento dela antes das provas.”* (...) – *“Fica magoada com suas notas, mas*

esquece logo, Não é algo que a incomoda tanto.” (...) – “Ama a professora. Não queria largar.” (SIC)

Gui (10;8) com queixa de dificuldade – *“Gosta de ir à escola, mas não gosta de fazer a lição. Podendo escapar, escapa.” (SIC)*

Distância: Bru (10;10) com queixa de dificuldade – Como a família lida com as dificuldades dele? – *“Eu falo: Bru, põe a cabeça no lugar! Estuda direitinho!” (...) – “Nas vésperas de prova não quer vir na escola e conta mentira. Fala que tem carro seguindo ele e diz que não tem aula naquele dia.” (...) – “Nem liga pra suas notas.” (...) – “Ele adora a professora.” (...) – “Não gosta de ir à escola. Se deixar não faz a lição. Fala que a professora não passa.” (...) – “Não aceita ajuda, diz que sabe fazer a lição sozinho.” (SIC)*

1.2 - Família

Proximidade: Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Se relaciona super bem com todos da família. Parece que é apaixonado pelos familiares. Não dorme se o irmão não chega.” (...) – “Participa de tudo, dos problemas. Ele propõe solução, dá dicas. Diz: “assim é melhor.” Quer levar vantagem em tudo.” (SIC)*

Proximidade parcial: Bru (10;10) com queixa de dificuldade – *“Bru não fica muito perto dos familiares, mas gosta de ser acariciado. Gosta muito do serviço doméstico.” (SIC)*

Bla (9;6) sem queixa de dificuldade - *“O relacionamento comigo (mãe) é bom. O pai é estúpido e estourado. Está com depressão. Qualquer coisa diz que vai bater em Bla e Bla enfrenta o pai.” (...) – “Ele gosta de ser acariciado por mim e pelos avós. Pelo pai não e ele não é carinhoso.” (SIC)*

Distância: Raf (9;3) com queixa de dificuldade – *“Nem liga para os nossos problemas. Nem vê o que acontece. Fica o tempo todo com as amiguinhas.” (SIC)*

1.3 - Amigos

Proximidade: Gab (9;6) sem queixa de dificuldade – *“Todo mundo gosta dela. Todas as pessoas adoram ela. É carismática.”* (...) – *“Sempre é convidada para festas e ela adora ir.”* (...) – *“Geralmente domina as brincadeiras. Ela coordena festa na escola e na igreja.”* – *“Tem bastante amigos e não tem preferência, brinca com qualquer criança de qualquer idade.”* (SIC)

Proximidade parcial: Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“É convidado para festas, mas não gosta muito de ir. Ele pede pra eu ir junto.”* (...) – *“Eu incentivo ele brincar. Parece que ele tem medo dos amigos. Quando não vai com a cara da pessoa fica distante.”* (...) – *“Até que tem bastante amigos, mas é de época. Às vezes prefere brincar com os amigos, às vezes sozinho.”* (SIC)

Distância: Cla (10;3) com queixa de dificuldade – *“Nunca foi convidado para festas.”* (...) – *“Ele gosta de festas e de sair para passear, mas é difícil, quase impossível porque não sobra dinheiro.”* (...) – *“Prefere brincar sozinho. Brinca de bolinha de gude e de Tazzo.”* (...) – *“Não tem amigos.”* (SIC)

2 – Aspectos relacionados à independência

2.1 - Escola

Independência: Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Ele faz as tarefas sozinho. Não gosta muito de pedir ajuda, mas tira as dúvidas. Pergunta como escreve uma palavra e depois que a gente fala ele diz: “eu sabia!””.* (SIC)

Independência parcial: não houve criança com tal conduta.

Dependência: Eli (10;2) com queixa de dificuldade – *“Eu acho que ele vai pra escola sem fazer a lição. Às vezes a irmã mais velha o ajuda. Ele gosta muito dela.”* (SIC)

2.2 - Família

Independência: Ali (9;1) sem queixa de dificuldade – *“Troca de roupa sozinha, se serve. Faz tudo sozinha, principalmente depois que nasceu a minha pequena.”* (SIC)

Independência parcial: Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“Está começando a ir ao supermercado, padaria agora. Eu tenho medo de deixar ir sozinha.”* (...) – *“Ela se troca sozinha, mas eu que coloco a comida no prato pra ela.”* (SIC)

Dependência: Bru (10;10) com queixa de dificuldade – *“Ele vai comprar quando eu peço, mas resmunga e demora pra voltar.”* (...) – *“Ele não entende o dinheiro e tenho que falar que vai voltar troco.”* (...) – *“Eu coloco comida pra ele. Ele veste a blusa virada e eu tenho que arrumar.”* (SIC)

2.3 - Amigos

Independência: Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“Ela se dá muito bem com as amigas perto de casa.”* (...) – *“Eu não tenho queixa de problemas de relacionamento com amigas e se tiver ela tenta resolver sozinha porque nunca precisei ajudar.”* (SIC)

Independência parcial: Raf (9;3) com queixa de dificuldade – *“Ela se relaciona muito bem com as amiguinhas da rua e não tem problemas. Aqui na escola, vira e mexe tem problemas e chora. Na rua eu não preciso ajudar. Ela me conta dos problemas aqui na escola e tento ajudar. Fora da escola ela faz amizade rapidinho. Eu não sei o que acontece aqui que ela não consegue resolver sozinha.”* (SIC)

Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Eu não sei o que aconteceu, mas ele ficou uns três meses sem brincar. Eu incentivo ele sair na rua pra brincar com as crianças, mas ele diz que não quer. Como eu te falei, parece que ele tem medo dos amigos. Ele me conta as*

coisas e eu falo pra ele, mas quando faz alguma coisa que ele não gosta ... Essa parte eu me preocupo.” (SIC)

Dependência: Mat (9;7) sem queixa de dificuldade – *“Quando tem muita gente em um lugar não quer ir por sentir vergonha e não vai sozinho.” (SIC)*

Cla (10;3) com queixa de dificuldade – *“Sempre briga com os amigos aqui na escola porque em casa ele não tem amigos. Não sabe resolver sem bater. Por isso não tem amigos.” (SIC)*

3 – Formas de expressão

Escola: Mat (9;7) sem queixa de dificuldade – *“Todos os dias antes de vir pra escola ele diz que o estômago dele está ‘embrulhando’. De manhã só consegue tomar leite. Se comer vomita. Sempre foi assim. Todos os dias antes de vir pra escola ele sente assim. Ele é tímido.” (SIC)*

Família: Gui (10;8) com queixa de dificuldade – *“Tem um temperamento forte, se joga no chão, joga cadeira, fica emburrado. Por outro lado, é alegre, adora dançar.” (SIC)*

Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“É uma criança amorosa. É tudo de bom! É uma filha que toda mãe queria ter. É curiosa e interessada.” (SIC)*

Amigos: Bla (9;6) sem queixa de dificuldade – *“Ele é tímido. Ele só tem um amigo que brinca com ele de domingo. Não tem amigos na rua por causa da timidez.” (SIC)*

A – Aspectos cognitivos da conduta segundo as informações da professora referente aos aspectos cognitivos.

1 – Compreensão geral e aprendizagens específicas

1.1 – Desempenho satisfatório

Regras de funcionamento: Ali (9;1) sem queixa de dificuldade – E sobre as regras de funcionamento da classe e da escola? – *“Ela cumpre todas. Tudo certinho.”* – Faz as tarefas? – *“Faz, tudo perfeito. Sabe aquela coisa assim, tem tudo perfeito e super preocupada.”* – Como assim preocupada? – *“Ai, não vai dar tempo de eu fazer a lição, deixa eu andar logo aqui, terminar. E o caderno tem enfeite pra tudo quanto é lado. Usa lapiseira e aquela letra redondinha, uma belezinha.”* (SIC)

Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – E as regras da classe e da escola? – *“Tudo certo. Traz a lição todos os dias, nada atrasado. Essas questões de regras ela é bem firme. Se ela percebe que alguém vai no banheiro, mas que já foi no dia ela fala: eu já vi você indo no banheiro hoje. Ela cobra aquela regra. (...) Vira e mexe ela diz: pára de falar que você está me atrapalhando ou você não está vendo que você está me atrapalhando.”* (SIC)

Instruções: Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“Quando eu estou explicando que ela vê que não entendeu, ela já me pergunta. Se ela não entendeu de novo ela fala: eu não entendi de novo. E eu explico de novo e ela ri e fala: não entendi de novo. E eu explico de novo.”* (SIC)

Mat (9;7) sem queixa de dificuldade – *“Ele gosta mais da matemática. Às vezes eu tenho que pedir pra ele esperar. Eu falo: Mat eu só estou explicando, espera porque você não pode responder, deixa os outros pensarem.”* (SIC)

Leitura/Escrita: Ali (9;1) sem queixa de dificuldade – E nas atividades de leitura? – *“Ótima aluna, boa interpretação.”* – E na produção de texto? – *“Também. Boa produção de texto, boa pontuação.”* (SIC)

Matemática: Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Ele é nota 10. Tem muita facilidade na matemática. Em tudo.”* (SIC)

1.2 – Desempenho pouco satisfatório

Regras de funcionamento: Raf (9;3) com queixa de dificuldade – *“O único problema da Raf é o banheiro. A regra do banheiro com ela não funciona muito. Toda hora ela quer ir ao banheiro. E você vê que às vezes é até uma coisa forçada sabe. Ela fala: aí tia meu olho está ardendo, vou ao banheiro lavar o olho.”* (SIC)

Instruções: Eli (10;2) com queixa de dificuldade – *“Às vezes até eu percebo que ele faz certo no dia que eu ensinei. No outro dia, vamos supor muda uma coisa ou outra, mas que é o mesmo conteúdo, ele já tem novamente dificuldade.”* (SIC)

Leitura/Escrita: Gui (10;8) com queixa de dificuldade – *“A leitura dele não é aquela leitura com boa velocidade e também tem dificuldade na interpretação de texto. A maior dificuldade dele é na escrita. Ele deu muito trabalho com essa questão da letra de mão. Escrevia só com a letra de forma e tudo emendado, do começo ao fim era emendada. Agora ele está pegando um pouco mais o traçado e tudo o mais, mas ainda ele pula letra, o m dele parece um n.”* – E com relação à produção de texto, ele tem coerência? – *“Tem começo, meio e fim, mas é um pouco confuso o texto dele.”* (SIC)

Matemática: Gui (10;8) com queixa de dificuldade – E com relação à matemática? – *“Dificuldade com a técnica operatória. Tudo que apresenta de novo na matemática ele tem dificuldade. (...) Em algumas situações ele sai bem, alguma contagem, até um cálculo mental assim rapidinho, mental assim ele faz.”* (SIC)

Raf (9;3) com queixa de dificuldade – E na matemática? – *“Tem dificuldade, na matemática que está a dificuldade maior da Raf. Tem dificuldade na interpretação de problemas. Em qualquer técnica operatória no princípio ela apresenta dificuldade, depois vai melhorando. A multiplicação e a divisão pra ela ainda é difícil. Toda vez que eu dou*

uma coisa ligada à multiplicação e à divisão eu tenho que ajudar a Raf nas atividades.” – E as operações de adição e subtração? – “Faz bem. Algumas vezes na subtração com empréstimo que ela não percebe que tem que emprestar, mas ela sabe, é um erro por distração. É alguma coisa que passou sem ela perceber, mas a multiplicação e a divisão!” (SIC)

1.3 – Desempenho insatisfatório

Regras de funcionamento: Cla (10;3) com queixa de dificuldade – E quanto às regras de funcionamento da escola e da classe? Ele as cumpre? – *“Não. Esses dias a R. (coordenadora da escola) teve que chamar ele. Ele entrava na escola às 7:20, só que ele chega às 7:00 horas com a perua. Só que ele subia o quarteirão e ia lá na casa da avó pegar dinheiro e já passa na vendinha que é na esquina e compra as coisas dele e chega na escola.” – O que ele compra? – “Bala, bolacha e ele sabe que na escola não pode e ele muitas vezes deixa as crianças ver e não dá. Eu já conversei com ele, já pedi pra não trazer mais e ele nega que ele tem na bolsa. Só que a gente vê porque ele suja a carteira, quando você passa e a bolsa está aberta, você vê que ele continua trazendo.” (SIC)*

Instruções: Bru (10;10) com queixa de dificuldade – E com relação às instruções? Ele pede ajuda? – *“Tem dificuldade para compreendê-las e não pede ajuda. Ele fica paradinho. Chega e muitas vezes não faz. Se eu não correr atrás, ele não faz, ele espera. Ele tem muita, muita dificuldade em tudo, até em coisas simples. Eu acredito que se você pedir alguma coisa pra ele, algum recado, ele vai ter dificuldade pra passar.” (SIC)*

Leitura/Escrita: Bru (10;10) com queixa de dificuldade – E a leitura e escrita dele? – *“A leitura eu acredito que seja sem compreensão porque um texto que às vezes é fácil você tem que explicar, as personagens, quem está participando do texto. Se você pergunta quais são os personagens do texto, já é difícil pra ele. Então tem sempre que ficar mediando, perguntando, perguntando, perguntando. Uma pergunta atrás da outra pra que ele consiga fazer algumas coisa.” – E a escrita? – “A grafia dele é boa, mas tem bastante erros ortográficos, tem segmentação de palavras. Começo, meio e fim? Nossa! Os textos dele são*

muito fracos. Não tem seqüência boa. (...) Você dá um tema, ele escreve, mas não tem muito a ver com o tema que foi pedido.” (SIC)

Eli (10;2) com queixa de dificuldade – *“Ele está alfabetizado, mas tem pouca compreensão na leitura. (...) Os textos dele têm pouca seqüência, são curtos com muitos erros ortográficos. (...) No começo ele escrevia três linhas quando ele veio comigo esse ano. Escrevia três linhas e aquilo era um texto. Escrevia uma frase sem pé nem cabeça. Agora está um pouco melhor, mas com muita dificuldade ainda.” (SIC)*

Matemática: Eli (10;2) com queixa de dificuldade – E na matemática? – *“Ele tem dificuldade. Ele que eu estava falando pra você que sobe um em lugar errado, começa somando a dezena, então ele não compreendeu e eu expliquei, expliquei! Ele tem dificuldade com o valor posicional e todas as atividades que você exige um pouco mais de raciocínio, como problemas ele tem dificuldade.” (SIC)*

EXEMPLO DE PERGUNTAS DO JOGO *DESCUBRA O ANIMAL*

Ali (9;11) sem queixa: - *Voa?* (conceito genérico) - Não. - *É mamífero?* (conceito genérico) - É. - *É grande?* (no jogo existem 5 mamíferos, dos quais o elefante e a vaca, portanto uma boa pergunta) - É. - *O elefante?* - Não. - *A vaca?* - Acertou.

Bla (9;6) sem queixa: - *É uma ave?* (conceito genérico) - Não. - *É mamífero?* (conceito genérico) - É. - *É selvagem?* - É. - *Ruge?* - Ruge. - *É o leão?* - Acertou.

Bru (10;10) com queixa: - *Voa?* - Voa. (descarta todos os que não voam, mas deixa a cobra, o cachorro e o elefante) - *É branco?* (objeto conceitual) - Não. - *É grande?* (objeto conceitual) - Não. - *As faixas dele é preta e amarela?* (objeto conceitual) - Não. - *Arara?* (objeto conceitual) - Não. - *Elefante?* (objeto conceitual) - Não, borboleta.

Jul (9;4) com queixa: - *Ele voa?* (conceito genérico) - Voa. - *Ele tem bico fino?* (objeto conceitual - beija-flor) - Não. - *Ele tem bico grande?* (objeto conceitual - tucano) - Não. - *Ele tem quatro dedos* (objeto conceitual - estava se referindo à galinha)? - Não. - *Ele é marrom?* (objeto conceitual - coruja) - Não. - *É joaninha?* (objeto conceitual) - Não. É borboleta.